

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE AUTOAVALIAÇÃO EM
DUAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS**

Rui Manuel Santos Pereira Gonçalves

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE EM AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE AUTOAVALIAÇÃO EM
DUAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS**

Rui Manuel Santos Pereira Gonçalves

**Tese Orientada Pelo Professor Doutor Domingos Fernandes, especialmente elaborada
para a obtenção do grau de doutor em Educação
na especialidade de avaliação em educação**

2013

DEDICATÓRIA

Neste ideário de afeto e liberdade em que consiste o ato de educar

Dedico este trabalho ao meu filho
Filipe, de quem tanto gosto e a
quem recomendo vivamente que nunca deixe
de estudar, de ler, de escrever, de aprender
e de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Aos principais responsáveis pela conclusão com êxito desta caminhada:

À Teresa companheira inseparável nos bons e maus momentos.

Aos colegas Diretores que me abriram as portas das suas Escolas Secundárias num ato de confiança e disponibilidade total.

Aos colegas professores e a todos os elementos integrantes das equipas de autoavaliação com que tive o grato prazer de trabalhar em autêntica parceria.

Ao Professor Doutor Domingos Fernandes pela amizade, pela partilha de saberes, pela orientação, pelo apoio, pelo estímulo, pelo incentivo, pela crítica construtiva, que proporcionou com sabedoria a descoberta guiada que tornou possível esta viagem.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

A conceção deste trabalho assentou na premissa da escola perspectivada como uma organização complexa e aprendente e pela consideração da avaliação como construção social e cultural e como atividade crítica de aprendizagem. Trata-se da escola encarada como organização que utiliza o seu sistema de autoavaliação em termos formativos para se interrogar, para delinear estratégias de melhoria gradual e para consolidar a sua autonomia. Afinal, as escolas e os professores podem fazer a diferença, repercutindo na qualidade das aprendizagens dos alunos a melhoria da organização da escola e a melhoria do trabalho dentro das salas de aula.

A questão basilar que norteou esta investigação foi a de compreender como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional. Deste modo procurou-se captar e recolher informação substantiva em duas escolas públicas secundárias com 3.º ciclo da região de Lisboa sobre o modo como foram construídos os seus sistemas de autoavaliação e quais os seus efeitos sobre a adequação da organização escolar e sobre a adequação da ação educativa.

A metodologia utilizada neste trabalho foi descritiva, analítica e interpretativa, e os dados foram recolhidos através de observações, entrevistas semiestruturadas e recolha de documentos.

Os resultados revelaram que a iniciativa para a realização da autoavaliação partiu dos diretores; o envolvimento ativo no processo de autoavaliação está confinado a um pequeno grupo de professores; as escolas têm dificuldade em mobilizar os alunos, os pais e outros atores educativos para participarem no processo de autoavaliação; a sala de aula está fora do âmbito da autoavaliação; a falta de tempo e formação por parte dos atores surgem como constrangimentos para a construção dos sistemas de autoavaliação; não são elaborados planos graduais de melhoria na sequência da realização da autoavaliação.

O estudo permite afirmar como uma das principais conclusões que apesar da tentativa empreendida pelas escolas investigadas de apostarem na autoavaliação, os dispositivos que utilizam estão longe de se constituírem como sistemas de autoavaliação sistemáticos, refletidos, participados e com real impacto no processo de transformação de melhoria da vida pedagógica das escolas e das salas de aula.

Palavras-chave: Avaliação; AutoAvaliação; Escola; Melhoria; Organização; Qualidade.

ABSTRACT

This abstract is based on the premise which views school as a complex and learning organization revealed in several factors as the evaluation appraisal viewed as a social and cultural development besides a teaching perceptive activity. We are therefore discussing the school viewed as an organization which uses its own self-evaluation system in instructive terms to question itself, to define strategies in order to pursue continuing improvement and at the same time to consolidate its own autonomy. After all, schools and teachers can make the difference, reverberating improvement of school organization in students teaching quality in addition to improving the work accomplished in the classroom.

The basic question that guided this research was to understand how schools construct and use its own self-evaluation system. Thus we tried to capture and collect substantive information in two public secondary schools with third cycle of the Lisbon region about how their self-evaluation systems were built and what are its effects on the adequacy of school organization and the adequacy the educational activity.

The methodology used in this study was descriptive, analytical and interpretative, and data were collected through observations, semi-structured interviews and collecting documents.

The results revealed that the initiative to promote the self-evaluation system came from directors; active involvement in the self-evaluation process is confined to a small group of teachers; schools have difficulty in mobilizing students, parents and other stakeholders to participate in self-evaluation process, the classroom is outside the scope of school self-evaluation; lack of time and training for the actors appears as constraints for the construction of self-evaluation system; no plans of gradual improvement are made upon the completion of self-evaluation.

According to the study as one of the main conclusion is that despite the attempt undertaken by schools where the research occurred to engage in self-evaluation, the devices they use are far, from constituting as systematic self-evaluation systems, reflected, and participated with real impact on the transformation process of schools pedagogical life and classrooms.

Keywords: Evaluation; Self-Evaluation; School; Improvement; Organization; Quality.

RÉSUMÉ

La conception de ce travail est fondé sur la prémisse de l'école vue comme une organisation complexe et apprenante marquée par la considération de l'évaluation considérée comme construction sociale et culturelle et comme activité critique d'apprentissage. Il s'agit de l'école vue comme organisation qui utilise son système de auto-évaluation du point de vue formatif pour s'interroger, pour tracer des stratégies d'améliorations graduelles et pour consolider son autonomie. Finalement, les écoles et les professeurs peuvent faire la différence, en transmettant dans la qualité des apprentissages des élèves, une meilleure organisation des écoles et un travail en salle de classe de meilleure qualité également.

La question fondamentale qui a guidé cette recherche était de comprendre comment les écoles établissent et emploient son système d'autoévaluation organisationnelle. \nDe cette façon nous avons essayé de capturer et collecter des informations substantielles dans deux écoles d'Etat secondaires avec le 3ème cycle de la région de Lisbonne sur le chemin ont été construits leurs systèmes d'autoévaluation et ce qui les effets sur l'adéquation de l'organisation d'école et au sujet de l'adéquation de l'action éducative.

La méthodologie utilisée dans cette étude était descriptive, analytique et interprétative, et les données ont été rassemblées pour l'observation, les entrevues semi-structurées et la collection de documents.

Les résultats prouvent que l'initiative de l'autoévaluation est allée pour des directeurs ; la participation active en cours d'autoévaluation est confinée à un petit groupe de professeurs, écoles ont la difficulté dans les étudiants de mobilisation, les parents et d'autres acteurs éducatifs à participer au processus ; la salle de classe est hors de portée de d'autoévaluation ; le manque de temps et la formation de la part des acteurs apparaissent comme contraintes pour la construction des systèmes de l'autoévaluation ; ne sont pas les plans élaborés pour l'amélioration progressive suivant l'achèvement de l'autoévaluation.

L'étude nous permet d'affirmer en tant qu'une des conclusions principales qui en dépit de la tentative par des écoles de s'engager dans l'autoévaluation, les dispositifs qu'ils emploient sont loin d'être comme systèmes d'auto-évaluation systématique, reflétés au moment, Occupé et avec l'impact réel dans le processus de transformation d'améliorer la vie éducative des écoles et des salles de classe.

Mots-clés: Évaluation; Auto-évaluation; École; Amélioration; Organisation; Qualité.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
RÉSUMÉ	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS (Em CD)	xi
SIGLAS UTILIZADAS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
Motivação.....	1
O Problema.....	3
As questões de investigação.....	12
Pertinência e necessidade.....	14
Os pressupostos da investigação	15
Da organização da tese.....	17
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO NUM CAMPO EM PERMANENTE EVOLUÇÃO	19
1.1.O conceito e o sentido da avaliação.....	22
1.2.Avaliação, práticas e experiência vivida.....	34
1.2.1. O acento tónico na teoria.....	36
1.2.2.O acento tónico nas práticas e na experiência vivida.....	37
1.3.Tentativas de organização das diferentes abordagens avaliativas.....	39
1.4. Avaliação e qualidade uma coabitação necessária e incontornável.....	48
1.4.1.O conceito de qualidade.....	49
1.4.2.A qualidade quando referida a organizações e processos educativos.....	53

CAPÍTULO 2 – PARA UMA COMPREENSÃO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	61
2.1.O conceito de organização.....	62
2.2.A Escola como organização.....	68
2.3. Escola enquanto organização nuclear dos sistemas educativos contemporâneos.....	71
2.4.O papel da sala de aula dentro da organização da escola.....	77
2.5.Para uma análise da escola como organização.....	82
2.6.As escolas podem fazer a diferença.....	92
2.7.Quatro elementos chave para a eficácia das escolas.....	100
2.8.Uma janela sobre o futuro – tempo para uma nova <i>gramática</i> da escola.....	107
 CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL	118
3.1.Reformas não, compromissos sim.....	119
3.2.O que se passa na maioria dos países da Europa.....	129
3.3.Autoavaliação das escolas.....	131
3.3.1.Os modelos e as tendências atuais.....	139
3.3.2.Em Portugal, as experiências mais recentes.....	144
3.4.A investigação sobre a avaliação das escolas em Portugal.....	151
 CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	160
4.1.Posicionamento epistemológico da investigação.....	161
4.2.Questões de investigação.....	164
4.3.O <i>design</i> da investigação.....	165
4.4.Os estudos de caso como estratégia investigativa.....	169
4.5.Participantes.....	171
4.6.O perfil das escolas participantes.....	172
4.7.Fases da investigação e procedimentos de recolha de dados.....	179
4.7.1.Fases da investigação.....	179
4.7.2.Procedimentos de recolha de dados.....	181
4.8.Transformação dos dados.....	190
4.9.Perspetivas e limitações da investigação.....	192
 CAPÍTULO 5 – ESCOLA A: UMA ESCOLA DESASSOSSEGADA COM A INDISCIPLINA E FOCADA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA CIDADANIA.....	194
5.1.O Contexto.....	194
5.2.A entrada na escola.....	199
5.3.O conceito de escola de qualidade.....	203
5.4.A construção e utilização do sistema de autoavaliação.....	205
5.5.Síntese interpretativa.....	226

CAPÍTULO 6 - ESCOLA L: UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE.....	231
6.1.O Contexto.....	231
6.2.A entrada na escola.....	235
6.3.O conceito de escola de qualidade.....	237
6.4.A construção e utilização do sistema de autoavaliação.....	240
6.5.Síntese interpretativa.....	263
CAPÍTULO 7 - AS DUAS ESCOLAS EM ANÁLISE.....	268
CONCLUSÕES, REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES	277
REFERÊNCIAS.....	300
ANEXOS E ENTREVISTAS TRANSCRITAS (Em CD)	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. As nove abordagens avaliativas mais promissoras para o século XXI com base em Stufflebeam (2000).....	41
Quadro 2. Diferentes conceitos de organização a partir de Pina e Cunha <i>et al.</i> (2007).....	66
Quadro 3. Diferentes perspetivas da organização a partir de Pina e Cunha <i>et al.</i> (2007).....	67
Quadro 4. Caraterísticas chave das escolas eficazes a partir de Sammons (1999)....	98
Quadro 5. Transformação da escola em organização aprendente a partir de Lopes e Capricho (2007).....	115
Quadro 6. Teses de Mestrado analisadas.....	153
Quadro 7. Teses de Doutoramento analisadas.....	157
Quadro 8. Cronograma das várias fases da investigação.....	180
Quadro 9. Síntese das fontes de informação utilizadas no trabalho de campo.....	182
Quadro 10. Mapa de entrevistas realizadas na escola A – 1. ^a fase.....	186
Quadro 11. Mapa de entrevistas realizadas na escola L – 1. ^a fase.....	187
Quadro 12. Mapa de entrevistas realizadas na escola A – 2. ^a fase.....	188
Quadro 13. Mapa de entrevistas realizadas na escola L – 2. ^a fase.....	189
Quadro 14. Áreas de intervenção constantes nos planos anuais de atividades das escolas A e L	268
Quadro 15. Como o processo de autoavaliação se apresenta no plano anual de atividades da escola L	270
Quadro 16. Como o processo de autoavaliação se apresenta no plano anual de atividades da escola A	271

Quadro 17. Algumas características dos sistemas de autoavaliação das escolas	
A e L.....	272

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação esquemática do modo de funcionamento dúptico da escola enquanto organização, a partir de Lima (1999).....	86
Figura 2. Matriz de investigação.....	168
Figura 3. Esquema geral dos procedimentos utilizados na sistematização, análise e síntese dos dados na escola A.....	191
Figura 4. Grelha de recolha de resultados para análise estatística utilizada Pela escola A.....	212
Figura 5. Índice do relatório pormenorizado produzido pelo grupo de autoavaliação da escola L.....	250

ÍNDICE DE ANEXOS (Em CD)

ANEXO 1. Factos relevantes na história da avaliação educativa	
ANEXO 2. Seis grandes épocas de evolução da avaliação	
ANEXO 3. As quatro gerações de avaliação	
ANEXO 4. Mapa síntese de algumas das principais abordagens avaliativas	
ANEXO 5. 22 Abordagens avaliativas para o século XXI	
ANEXO 6. Critérios de avaliação presentes nos principais modelos orientados para a qualidade	
ANEXO 7. Indicadores de Qualidade da União Europeia (2001)	
ANEXO 8. Indicadores de Qualidade do Projecto ESSE/SICI	
ANEXO 9. Experiências de avaliação de escolas em Portugal	

ANEXO 10. Declaração *SYNEVA* (Promover a qualidade através da sinergia entre as avaliações interna e externa)

ANEXO 11. Quadro de referência para a avaliação externa das escolas e agrupamentos de acordo com a Inspeção-Geral de Educação (2006-2011)

ANEXO 12. Domínios, campos de análise e referentes da avaliação externa da IGE para 2011/2012

ANEXO 13. Proposta de investigação aos diretores das escolas

ANEXO 14. Questões de investigação

ANEXO 15. Folheto de divulgação da oferta informativa da escola **A**

ANEXO 16. Exemplo de um dos questionários de avaliação aos serviços utilizados pela escola **A**

ANEXO 17. Guião das entrevistas da 1.^a fase

ANEXO 18. Guião das entrevistas da 2.^a fase

ANEXO 19. Transcrição das entrevistas da 1.^a fase da escola **A** e Escola **L**

ANEXO 20. Exemplo da análise de conteúdo efectuada – 1.^a fase

ANEXO 21. Transcrição de uma entrevista da 2.^a fase da escola **A** e de uma entrevista da escola **L**

SIGLAS UTILIZADAS

AEEP – Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo

CAF – *Common Assessment Framework*/Estrutura Comum de Avaliação das Administrações Públicas da União Europeia

CERI – *Centre for Educational Research*

CNE – Conselho Nacional de Educação

EFQM – *European Foundation for Quality Management*/Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade

ESSE – *Effective School Self-Evaluation*

ESIS – *Education on Schools Improvement Service* (País de Gales)

EURYDICE – *Key Data on Education in Europe*

IEA – *International Educational Assessment*

IGE – Inspeção-Geral de Educação

IGEC – inspeção-Geral da Educação e Ciência

INES – *Indicators of Educational Systems*

ISO – *International Standardization Organization*/Comité Internacional de Normalização

KTRs – *Knowledge Regulation Tools*

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OFSTED – *Office for Standards in Education*. (Departamento governamental não ministerial criado através da Lei para a Educação – *Education Schools Act* – de 1992 para assumir a responsabilidade de inspeccionar todas as escolas em Inglaterra.

OTES – Observatório dos trajetos dos alunos do ensino secundário

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (conduzido pela IEA)

PISA – *Programme for International Student Assessment*; Coordenado e lançado pela OCDE em 1977

QUAL – Formação em Serviços e Gestão da Qualidade, Lda

SICI – *Standing International Conference of Control and General Inspectorates of Education* (Conferência Internacional das Inspeções da Educação)

TALIS – Teaching and Learning International Survey

TIMMS – *Third/Trends in International Mathematics and Science Study*; levados a efeito pelo *International Study Center de Boston* (1995 designação de Third, passou a Trends em 1999)

TQM – *Total Quality Management*/Gestão da Qualidade Total

INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (Paulo Freire).

Motivação

Há muito, que a educação me toca de perto: de início como aluno, mais tarde como professor, diretor de escolas, estudioso e observador. Neste percurso pelo mundo da educação a avaliação das escolas, enquanto objeto de estudo e via de transformação da qualidade das aprendizagens, tem atraído, ultimamente, a minha atenção.

Na retórica tudo é harmonia, na prática tudo é complexo, sinuoso e não passível de leituras lineares e redutoras. Julgo que o pior que pode acontecer a um investigador ou candidato a tal, é agarrar-se a ortodoxias e rigores dogmáticos. Acredito na possibilidade de elaboração de uma perspetiva de avaliação informada, rigorosa, estruturada, articulada, coerente e pragmática em oposição ao ingénuo, ao superficial, às aparências, ao preconceito, às generalizações abusivas.

Consciente de que a avaliação e a educação não são ciências exatas até porque a gestão das expetativas, é uma variável não parametrizável e com grande influência nestas áreas do conhecimento, a minha aposta vai no sentido da humanização e no da abertura à dúvida. Integrar e compreender tensões e paradoxos com a consideração do conhecimento tácito, experiencial, explícito e formal, é o caminho que procuro seguir.

A conciliação e consideração da vertente teórica e prática da avaliação são um pressuposto assumido. A teoria não é inútil: uma boa teoria cria uma estrutura que permite organizar e compreender questões não estruturadas e complexas, até porque, a prática do que funciona supera em geral a teoria do que deveria funcionar o que comporta perigos tais como as experiências erradas, os modelos errados, os contextos errados. O caminho aleatório da aprendizagem pela experiência pode conduzir ao paraíso ou ao inferno.

Neste trabalho em redor das questões da avaliação e da qualidade das escolas, as implicações sociais, políticas, éticas, e educacionais que emergem da problemática em análise estão sempre presentes. Uma análise social e política parece tornar-se uma

condição necessária para a compreensão da natureza da avaliação e da qualidade das escolas. Uma das questões mais importantes em avaliação não será política? É que a maioria das controvérsias e das negociações no campo da educação consiste, em debates políticos sobre ideias, valores, poderes, recursos, compromissos e expectativas, jogos de interesses e de poderes.

Neste sentido fazer avaliação será também fazer política e será também mexer com a sociedade. E não será a avaliação também uma arte? Não me parece verosímil a consideração da avaliação como uma mera técnica científica “mensurável” e objetiva ou como refere Machado (2013, p.22) que a avaliação possa ser concebida como “uma máquina assética que os professores, as escolas e os sistemas educativos se limitam a pôr a funcionar”.

A avaliação depende das pessoas, assenta em factos, recolha de evidências, mas também tem subjacente, necessidades urgentes, a utilidade, as expectativas, a intuição, a ética, a razão e a emoção. De sublinhar que a intuição tem ganho cada vez maior respeitabilidade científica devido a descobertas recentes sobre a aprendizagem implícita, ou seja, sobre as lições que se vão aprendendo com a vida, sem disso se estar consciente.

Como recorda Machado (2013, p.25) “A avaliação continua a ser um campo de forças onde se combinam determinismo e liberdade, onde se cruzam as ambições do controlo com desejos de individualização, onde se confrontam em suma, os dispositivos de poder e os sujeitos”.

As pessoas são diferentes, as situações são diferentes, as escolas são diferentes, as ações são diferentes e o mundo está sempre a mudar pelo que, não existem fórmulas mágicas em educação, mas antes vontades inovadoras persistentes. Nesta linha de pensamento, a qualidade exige uma significativa responsabilização e implicação de todos pela prossecução de ideias e objetivos.

Dando relevo à centralidade da escola e à sua qualidade entendidas como serviço público em que a missão fundamental passa pela promoção da aprendizagem para todos os alunos, pelo ensinar a pensar e a abrir horizontes de sentido, pelo saber-se relacionar-se consigo e com os outros e pela contribuição para um aumento da lucidez e do bem-estar das pessoas dos alunos, urge perguntar:

Será verdade que enquanto não se tiver uma escola pública de qualidade, a ideia de que existe uma sociedade onde vigora a igualdade de oportunidades é um mito?

Não terão os alunos, direito a terem professores que estimulem e ajudem os que mais precisam a romper com o círculo de destituição em que se encontram encerrados por força de um estatuto socioeconómico desfavorável ou por força da vivência num ambiente familiar de privações e desestruturado?

E não será que é no interior das escolas e nas salas de aula que se trava muito do essencial da batalha decisiva pela qualidade da educação?

E não será por isto que é bom que existam escolas de qualidade?

E não será que a avaliação das escolas é fundamental para a qualidade das mesmas? Dito de outro modo, será possível construir uma escola de qualidade sem avaliação?

Sim, nós podemos – com inteligência coletiva construir uma escola de qualidade - *qualidade como construção social negociada*.

Será uma atitude demasiado ingénua, acreditar no papel da avaliação como projeto aberto ao futuro, questionador do significado das ideias e das ações, tendo como referencial os valores fundadores da educação e, como perspetiva, a construção da escola do futuro democrática, aberta e plural?

Na esteira de Pessoa, o sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso, por isso, sonho poder contribuir para uma escola pública portuguesa melhor – é esta *a motivação* maior e principal deste trabalho.

O problema

A escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele
(George Bernard Shaw).

Num tempo de aceleradas transições culturais, de modernização tecnológica, de fragmentação social e cultural, de globalização da economia e da sociedade, de envelhecimento da população, de alterações significativas na estrutura familiar (crescimento do n.º de divórcios e aumento das famílias monoparentais), de uma elevada taxa de feminização do emprego, as crianças e os jovens têm vindo a aumentar o seu tempo de permanência no espaço – escola.

Desta forma a centralidade da escola quer do ponto de vista social, cultural e económico tem ganho relevo acentuando concomitantemente o papel da escola como unidade estratégica de toda a política educativa.

Esta centralidade da escola como unidade estratégica dos sistemas educativos é referida por vários autores. Assim, Pérez Juste (1999), Tiana Ferrer (1999) e Lukas, *et al.* (2000, citados em Lukas e Santiago 2004), referem as seguintes razões para centrar a atenção na escola: a) a necessidade de informação da sociedade com respeito ao sistema educativo em geral e a cada escola em particular; b) a ideia de que a escola contribuirá para a melhoria qualitativa da educação; c) o aumento da autonomia das escolas que acarreta, como contrapartida, a prestação de contas.

Desta mesma opinião sobre o papel nuclear da escola parece comungar Lurdes Rodrigues (2010) ao afirmar o seguinte:

as escolas são hoje o centro do sistema educativo, porque é nesse espaço que se concretiza a prestação do serviço público de educação [...] que se resolve a tensão entre as exigências do currículo nacional, que garante a todos os alunos acesso universal ao conhecimento, e os projectos educativos adequados às especificidades e necessidades dos contextos em que elas se inserem (p. 294).

Desta forma, tudo indica que o lugar concreto de trabalho e de investimento central é a escola, com a sua identidade específica, a subjetividade dos seus professores e alunos, as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens.

Assim, urge perguntar, será que as escolas e os professores podem fazer a diferença repercutindo na qualidade das aprendizagens a melhoria da organização da escola e as mudanças no trabalho nas salas de aula?

Será que a escola construída sob o paradigma da consolidação dos Estados-Nação e sob os desígnios do Estado-Providência, e que de acordo com Azevedo (2009, p.5) “não se desenvolveu reordenando-se profundamente, apenas cresceu” estará apta a responder aos desafios da contemporaneidade?

Num tempo atual marcado indelevelmente por duas lógicas argumentativas, a da modernização e a da democratização, será possível compaginá-las numa escola de qualidade?

Será possível promover na esteira de Nóvoa (2009) uma escola que assegura a presença de todos e a construção de uma identidade partilhada, valorizando a dimensão pública da educação, acolhendo uma diversidade de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, dotada de capacidade para promover as aprendizagens, respondendo aos desafios da sociedade do conhecimento?

Sendo as escolas, o lugar central de execução das políticas educativas urge perceber como estarão elas a exercer este seu papel relevante. É que ao que tudo indica

a mudança consistente e planeada da realidade exige um projecto; não havendo projecto, a rotina é o melhor seguro contra o futuro incerto. É surpreendente que nestes últimos trinta anos se tenham mantido tantas rotinas ancestrais e se tenham criado rapidamente outras apenas cosmeticamente distintas das que as precederam, no parlamento e nos jornais, nas universidades e nas fábricas, no funcionalismo público e no Governo, na família e na rua. Contra o projecto, o método, o rigor, a persistência e a responsabilização, a rotina é o governo do conhecido pelo conhecido, a facilidade própria do deixar correr. A rotina incerta é uma forma de prestação de contas que mal se distingue da irresponsabilidade e da impunidade (Sousa Santos, 2011, p.54).

Como lutar então nas escolas contra esta rotina incerta procurando trilhar novos caminhos?

em minha opinião, o que importa é caminhar no sentido de uma autonomia das escolas, o que significa conter e reduzir o papel da administração central e outorgar responsabilidades às escolas, como forma de resolução dos problemas que ali se sentem e vivem, seja na área do currículo, dos sistemas de avaliação, das questões disciplinares ou do relacionamento com os outros parceiros do processo educativo (Marçal Grilo, 2010, p.225).

No mesmo sentido parece ir a posição adotada por Lurdes Rodrigues (2010, p.41) quando afirma “ [...] é igualmente importante prosseguir o caminho de reforço da autonomia das escolas em matéria de organização pedagógica e de gestão de recursos, para que estas possam mais eficazmente responder à diversidade de uma escola para todos”.

Mas nem sempre esta constatação da centralidade da escola e do seu papel decisivo para as aprendizagens dos alunos foi reconhecido. Talvez seja então recomendável olhar para o passado para melhor discernir sobre o presente e preparar o futuro.

Ao sair-se da atualidade nacional e ao viajar-se até à década de 60 do século XX, encontram-se vários trabalhos empíricos que atribuíram ao nível socioeconómico das famílias dos alunos o fator explicativo para o seu desempenho escolar. Dentre os trabalhos da época, o mais destacado é o Relatório Coleman *et al.* (1966), que pesquisou milhares de estudantes norte-americanos. A pesquisa levada a efeito por Coleman e colaboradores, respondeu a uma iniciativa do Governo e do Congresso norte-americanos, explicitada no documento *Civil Right Act*, de 1964, para que se investigasse a ausência de igualdade de oportunidades educacionais para os indivíduos em função do sexo, da etnia, da religião ou da região de origem das escolas públicas de todos os níveis de ensino no país. Os autores procuraram perceber se as desigualdades no desempenho escolar seriam melhor explicadas pelo sistema escolar ou pelo sistema familiar. A conclusão a que chegaram apontava no sentido de que as escolas não faziam a diferença na vida dos alunos.

Assim, a partir dos célebres trabalhos de Coleman *et al.* (1966) e mais tarde de Jencks *et al.* (1972), desenvolveu-se a ideia de que as escolas não contribuíam grandemente para a melhoria dos resultados dos alunos, os quais eram ditados quase na sua totalidade, pelo respetivo meio socioeconómico e cultural.

No mesmo sentido alinharam alguns estudos da Sociologia da Educação em França, tendo sido marcantes os trabalhos de Pierre Bourdieu e colaboradores (Bourdieu e Passeron, 1975). Para estes defensores da tese da reprodução social a escola tinha um mero papel de reprodução das desigualdades sociais.

No entanto, e como reação aos trabalhos e conclusões de Coleman, surgiram novos estudos voltados para a problemática educacional que sem colocarem de lado a forte relação entre a origem social e o desempenho escolar dos alunos, conseguiram contrariar o determinismo social ao identificaram escolas que, através das suas práticas pedagógicas, conseguiam que alunos de classes sociais e culturais desfavorecidas obtivessem desempenhos escolares elevados (Bressoux, 2003).

Outros estudos (Teddle e Reynolds, 2000) demonstraram que as escolas faziam de facto a diferença e que, de entre as características das escolas apelidadas de eficazes, se encontravam nomeadamente uma cultura e clima de escola produtivos; uma ênfase nas aprendizagens fundamentais; processos adequados de monitorização; atividades de desenvolvimento profissional orientadas no sentido da prática letiva; o envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem; elevada expectativa de sucesso.

Corroborando estes resultados, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) constroem inclusive uma síntese das onze características chave das escolas eficazes: liderança profissional - firmeza e coerência na tomada de decisões; visão e objetivos partilhados – consenso na definição de objetivos e trabalho partilhado pelos docentes; ambiente de aprendizagem – um clima propício à aprendizagem; foco no ensino e na aprendizagem – ênfase no desempenho académico, já que o objetivo principal da escola deve ser a aprendizagem; ensino com propósitos definidos – ensino de qualidade, com conteúdos que façam sentido para os alunos; expectativas elevadas – os alunos gostam de ser desafiados, mas as metas precisam ser alcançáveis; reforço positivo - monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos – receber responsabilidades aumenta a auto-estima dos alunos; relacionamento escola-família – estabelecer uma relação de cooperação; organização orientada para a aprendizagem – os professores, atualizam-se continuamente para melhorar a qualidade da sua prática.

A informação adquirida sobre a eficácia das escolas permitiu assim, uma pista adicional de reflexão para ajudar ao desenvolvimento da escola como organização estimulando e promovendo, de forma informada a reflexão dos professores e a autoavaliação das escolas.

Pode assim afirmar-se que, as evidências de vários estudos e pesquisas sugerem que a escola pode ser um meio efetivo de contrariar o determinismo social (Mortimore e Whitty, 1997), sendo que, do ponto de vista mais pragmático, as evidências empíricas provenientes dos estudos das escolas eficazes podem potenciar, de acordo com Sammons (1998), a melhoria da escola.

Em síntese, pode-se dizer que a partir da década de noventa do século XX, o movimento a favor da eficácia das escolas (*school effectiveness*), centrado nos resultados dos alunos e no uso de metodologias quantitativas e correlacionais (e.g., Brookover *et al.*, Edwards, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Rutter *et al.*, 1979; Smith e

Tomlinson, 1989) e o movimento a favor da melhoria das escolas (*school improvement*), centrado nos processos organizacionais da escola, e na utilização da metodologia qualitativa (e.g., Hargreaves *et al.*, 1998; Reynolds e Stoll, 1996) tenderam a integrar-se no chamado movimento da melhoria eficaz das escolas (*effective school improvement*). (Fullan, 1982)

Algo contudo parece inquestionável, quer o movimento das escolas eficazes, quer o movimento da melhoria das escolas, quer o movimento da melhoria eficaz das escolas, contribuíram de forma decisiva para a elegibilidade da escola como a unidade base da mudança.

O movimento das escolas eficazes combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural que afirmava ser a escola incapaz de contrariar as diferenças sociais existentes. Desta forma o debate foi relançado. O bom professor afinal pode fazer a diferença na vida dos alunos, e uma escola preocupada com a qualidade pode contribuir para o sucesso de todos os alunos ou de uma grande maioria dos alunos e não só de alguns.

Em Portugal, e nesta esteira, Justino (2005), acredita no “efeito escola” quando pensa que é preciso acabar com a obsessão pelo determinismo sociológico evidenciado por alguns autores, pois o facto de se verificar uma relação estatística entre resultados educativos e classes sociais, não pode servir para dizer que tudo está na dependência desse binómio. É que, a ser assim, o papel da escola tornar-se-ia perfeitamente irrelevante. Além do mais, estudos realizados com base nas classificações em exames do 12.º ano, escola a escola, permitem deduzir que as boas escolas existem independentemente do estrato social dominante dos seus alunos, da sua localização geográfica e do seu estatuto público ou privado.

Nesta procura da “boa escola” parece emergir a necessidade de desconstruir os constrangimentos sociais, culturais e institucionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos. Sobre este problema Lurdes Rodrigues (2010, p.175) refere que “Muito antes de qualquer selecção, constitui objectivo da escola pública ensinar o mais possível ao maior número possível de alunos”.

Assim, verificado e declarado a existência de um “efeito escola”, por intermédio da pesquisa sobre as escolas eficazes que veio afirmar que, em função da natureza de cada escola, os resultados sobre os alunos podem ser diferentes, a escola passou a

ocupar, com mais acuidade, o centro da investigação educacional, sendo encarada como um lugar decisivo para o sucesso ou insucesso dos alunos.

De sublinhar pela sua importância O relatório *A Nation at Risk*, (1983), e a investigação de John Goodlad (1984), que embora de natureza e com conclusões algo diferentes, acordam ambos na centralidade do trabalho desenvolvido na escola e pelos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

É neste sentido, e chamando a atenção para o papel decisivo dos professores na sua prática quotidiana que nos alerta Lurdes Rodrigues (2010, p.36) ao afirmar “Os professores enfrentam ainda o desafio de reflectir sobre os métodos de ensino e as suas práticas pedagógicas. No dia-a-dia da vida das escolas cabe aos professores escolher e decidir sobre a melhor forma de ensinar em função das características dos seus alunos. Esse é o cerne da autonomia profissional no ensino”.

Assim, da discussão das questões em redor do papel das escolas e dos professores parece inferir-se que em pleno século XXI mais do que uma convicção, é um facto emergente presente em vários estudos e investigações empíricas que, as escolas e os professores podem fazer a diferença na vida dos alunos.

Desta forma, não deixando de ser difícil ultrapassar fatores como o capital cultural das famílias e o seu nível socioeconómico, e não se conhecendo um modelo de escola ideal, as escolas públicas portuguesas têm razões para acreditar que através do trabalho e profissionalismo dos seus professores, através da organização da escola sustentada em dados concretos e através das atividades desenvolvidas essencialmente na sala de aula, podem fazer a diferença na vida dos alunos.

Por outro lado outra questão intimamente conetada com esta surge com acuidade: Poderá a avaliação das escolas e em concreto a autoavaliação, influenciar positivamente a qualidade da organização da escola e do ensino e a melhoria das aprendizagens dos alunos?

Neste momento porque não adotar na esteira de Sousa Santos (2011, p.154) *uma manifestação de otimismo trágico*, que segundo este autor “consiste em estarmos muito conscientes das dificuldades com que nos confrontamos, mas recusarmo-nos a admitir que não há alternativas. A consciência das dificuldades impede o facilitismo, enquanto a consciência das alternativas impede a autoflagelação”.

Sendo assim, e parecendo incontornável que a qualidade das aprendizagens é hoje uma exigência social e que, para tal acontecer, se torna necessário conciliar os

princípios da equidade, da justiça e do bem-estar, então, de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.131) “Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização”.

Sendo assim, qual o papel da avaliação e em particular da autoavaliação das escolas como projeto aberto ao futuro, questionador do significado das ideias e das ações, ao serviço de uma nova inteligência política tendo como perspectiva, a construção da escola do futuro?

Como refere MacBeath (1999), as escolas deveriam estar em condições de “falar por si próprias” na senda de construção de uma cultura de discussão e reflexividade alimentadas por um clima de confiança profissional.

A investigação realizada nos últimos anos (e.g., MacBeath 2000; Murillo, 2003; Costa e Ventura, 2002) parece apontar no sentido de que a avaliação das escolas, nomeadamente a sua vertente autoavaliativa, pode contribuir de forma substancial para a tomada de passos firmes no sentido de as ajudar a organizarem-se para melhorar a qualidade do seu desempenho e para reduzir o insucesso sem pôr em causa a qualidade das aprendizagens, através de uma mudança no discurso, nas práticas e nas atitudes. Estar-se-á em presença de uma mudança cultural?

Para a Eurydice (2004), o destaque conferido à avaliação das escolas relaciona-se com duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de metas em termos de resultados escolares.

A presente investigação tem como contexto esta nova centralidade discursiva e política situada ao nível da realidade educacional portuguesa. A nível de práticas discursivas sobre a avaliação das escolas podem identificar-se quatro áreas: o discurso oficial normativo que encontra acolhimento no quadro legislativo existente; o confronto público de (i)racionalidades patenteado ao nível da imprensa; a teia de relações nem sempre clara entre os atores escolares e a administração educativa; o quotidiano e o concreto ao nível da gestão e da vida das escolas.

Deste modo, se a sua concretização prática é ainda incipiente, parece não existir dúvidas de que a avaliação é uma realidade nos discursos, caracterizada por uma vasta polissemia. A semântica do discurso é variada, quer associada à inovação e à mudança,

à participação, à responsabilidade partilhada, à flexibilidade, à eficiência, à eficácia, à qualidade e à melhoria contínua. A avaliação parece, assim, ter entrado definitivamente para o léxico do sistema educativo português.

No contexto da política educativa, a avaliação das escolas parece indissociável das questões da descentralização do sistema educativo, da autonomia das escolas e da reestruturação da administração escolar. Por sua vez, esta problemática não pode ser analisada sem ter em conta o contexto do atual quadro de globalização, em que as linhas mestras das políticas educativas são definidas a um nível que ultrapassa o dos Estados e em que através de ajustamentos e reinterpretações na aplicação de medidas políticas resultam, ao nível local, diferentes realidades de país para país, de região para região e de escola para escola.

Por outro lado ao equacionar-se uma perspetiva de avaliação como contributo para a melhoria da educação e das escolas ela não pode deixar de ser considerada uma questão política e social até porque como afirma Sobrinho (2004), toda a avaliação está relacionada com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias e poder.

Já Weiss (1973, 1991) citado por Kestman e Conner (2006) aponta três razões pelas quais a avaliação e a política estão ligadas: A política e os programas com que a avaliação se confronta são o produto de decisões políticas; a avaliação é levada a efeito em ordem à tomada de decisões e os seus relatos entram na arena política; a avaliação estabelece implicitamente afirmações políticas ao colocar em causa a formulação de certos objetivos ou estratégias.

Além do mais e como refere Machado (1999, p.7) referindo-se à avaliação, esta “ [...] envolve objectivos ambíguos, lógicas diferenciadas e envolvimento diversos que constituem um desafio para os agentes educativos, porquanto tanto pode ser uma estratégia de desenvolvimento organizacional como tornar-se num ritual simbólico de legitimação quer da escola enquanto instituição quer de práticas arreigadas e poderes instalados”.

Mas se a avaliação e a política estão incontornavelmente ligados então não poderá o poder dos atores ser potenciado em cada escola concreta através de um sistema de avaliação participado, contextualizado, dinâmico, multidimensional e amplamente divulgado que permita a manutenção de um dispositivo simples e exequível, eticamente

apropriado e sistemático que propicie a melhoria gradual e contínua do serviço educativo?

Neste mesmo sentido parece apontar Bettencourt (2005, p.18) quando refere que “A auto-avaliação é entendida como um processo social contextualizado, que permite a informação e a participação dos diferentes actores, assim como a negociação dos objectos de avaliação, dos referenciais, dos indicadores e/ou dos métodos de recolha de dados”.

Já para MacBeath *et al.* (2005), a autoavaliação é pertinente porque se as próprias escolas não sabem se são boas e se estão a fazer progressos ou a piorar, a culpabilização irá cair indiscriminadamente – maus alunos, pais inadequados, fracos recursos, baixo orçamento. Pelo contrário, se as escolas souberem os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e possuírem sistemas de autoavaliação, até as piores escolas podem melhorar.

São vários os autores (e.g., Bettencourt, 2005; Lukas e Santiago, 2004; MacBeath, 2005; Meuret e Morlaix, 2003) que apontam a importância da autoavaliação das escolas para a sua melhoria e para a qualidade das aprendizagens que propiciam aos alunos.

Em resumo, depois de aclarado que a escola e os professores podem fazer a diferença na vida dos alunos torna-se necessário esclarecer se a autoavaliação das escolas a despeito da sua complexidade e dos seus incontornáveis desafios, se pode constituir como elemento *estratégico de gestão pedagógica* contribuindo igualmente para a melhoria do serviço público de educação.

As questões de investigação

The question is not – Is it possible to educate all children well? But rather, - Do we want to do it badly enough? (Deborah Meir).

Os objetivos deste trabalho passam por ajudar a clarificar e compreender os desafios, problemas e oportunidades que são inerentes aos sistemas de autoavaliação das escolas.

Trata-se de ajudar a perceber as questões teóricas que fundamentam os sistemas de avaliação das escolas, as concepções de aprendizagem e ensino que os sustentam, os valores e a ética que os orientam, as políticas que os motivam, perspetivando simultaneamente formas de conceber e organizar práticas de autoavaliação das escolas

que ajudem ao desenvolvimento organizacional, contribuindo para o processo de transformação de melhoria da vida pedagógica das escolas e das salas de aula.

A questão basilar que orientou a presente investigação é a seguinte: **Como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional?**

Como sub questões principais surgem as seguintes:

1. Como se organizam as escolas para a autoavaliação?
2. Como é que as escolas envolvem os diferentes *stakeholders* no processo de autoavaliação?
3. Como se poderão caraterizar os principais factores de sucesso e bloqueio associados à construção e implementação dos sistemas de autoavaliação?
4. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação nas práticas dos órgãos instituídos?
5. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação na ação educativa (e.g., estratégias de ensino-aprendizagem; supervisão da prática lectiva; avaliação das aprendizagens; desenvolvimento profissional; formas de atenuar os efeitos desiguais das condições de partida dos alunos, quer no interior da escola quer no interior da sala de aula)?

Com a formulação destas questões de investigação e a procura das possíveis respostas, tenta-se contribuir para a abertura a horizontes de sentido. É que certas formas de sentir e de pensar podem por si mesmas favorecer as transformações na escola como lugar privilegiado onde se efetua o processo educativo.

Neste sentido importa clarificar a forma como as escolas constroem e se apropriam dos seus sistemas de autoavaliação como uma axiologia sobre o que é “melhor” para a prestação do bem público que é a educação até porque como refere Sousa Santos (2011, p.8) “Não obstante o período apinhado de urgências que vivemos, merece a pena reflectir dentro do momento como se ele tivesse janelas e ousar fazer propostas para além das imposições e contra elas. É muito o que está em causa”.

Pertinência e necessidade

Nós não vemos as coisas como elas são. Nós vemos as coisas como nós somos.
(Annais Nin)

Como afirma Silva (2006, p.44) numa reflexão sobre a ciência “O que a ciência faz melhor é problematizar. O discurso científico é um discurso de questionamento, de interrogação, de interpelação. Peça-se-lhe mais perguntas do que respostas, que as respostas são habitualmente novas perguntas”.

Este mesmo autor (2006) acredita ainda que o valor maior que o cientista pode trazer para o espaço público é a prática da interpelação, é o questionar, o interrogar, o problematizar, o transformar em poliedros de múltiplas faces o que a experiência social tende a encarar como figuras planas. Inversamente, o pior que pode fazer é pensar por *slogans* e comunicar por frases feitas, simplistas e redutoras.

Sendo assim, num sentido problematizador e de questionamento crítico da realidade educativa, contrária ao dogma e à crença, capaz de desmontar muitas das falácias argumentativas, julgo ser pertinente conhecer e compreender melhor como as escolas se organizam para construção dos seus sistemas de autoavaliação e de que forma utilizam os resultados decorrentes dessa autoavaliação para a melhoria da sua ação educativa e da sua capacitação organizacional.

Julgo ser pertinente perceber como referem vários autores (e.g., Bettencourt, 2005; Costa e Ventura, 2002; Lukas e Santiago, 2004; MacBeath, 2005; Meuret e Morlaix, 2003; Murillo, 2003) das potencialidades da vertente autoavaliativa das escolas para melhorarem a sua organização pedagógica e a qualidade das aprendizagens.

Em qualquer caso e como nos recorda Silva (2006) nos países de desenvolvimento intermédio ou tardio de que Portugal parece ser um exemplo paradigmático, a visibilidade e a força social das comunidades e das suas instituições e práticas tradicionais são ainda intensas, o que constitui uma boa oportunidade de construção de soluções que, em vez de desperdiçadas, podem ser usadas proativamente, como possibilidades de futuro.

É nesta oportunidade de futuro em torno da avaliação das escolas que se ergue este projeto de investigação, em que considero como *pertinente* os questionamentos, as interpelações, as análises e reflexões em torno de uma agenda educativa que, incidindo

na vertente da autoavaliação das escolas estará atenta aos processos educativos, à relação pedagógica na sala de aula, às culturas e saberes profissionais, aos padrões de relação com as famílias e as comunidades, às vozes dos atores educativos.

É que, “A cidadania, o saber ser, conhecer e fazer, a emancipação, o esclarecimento, qualquer que seja a expressão que as preferências filosóficas e políticas de cada um levem a usar, não são aquisições *ipso facto* da escolarização alargada e alongada: são problemas sempre em aberto da construção social da exigência educativa.” (Silva, 2006, p.21).

Os pressupostos da investigação

Quem se interroga, quem procura compreender em profundidade o que faz e as suas consequências, quem tenta introduzir mudanças que exigem esforço interpela automaticamente aqueles que nada querem fazer (Santos Guerra).

O foco principal desta investigação é a avaliação das escolas. É neste contexto que se desenvolveu a ideia de esclarecer e compreender melhor a relação entre os processos de autoavaliação das escolas e os seus processos de melhoria. De que modo a avaliação das escolas se insinua na história presente? Não será possível instalar um desassossego que, como afirma José Gil (2009, p.20) “faz devir as subjectividades, que abre o futuro e a dinâmica do presente?”.

Como recorda António Nóvoa (2009) precisamos de vistas largas não nos deixando alimentar pelos fechamentos do imediatismo quicá alimentados e guiados por modismos nem caindo na ilusão de um futuro mais que perfeito.

Não pretendo descobrir a verdade sobre a avaliação das escolas, mas tão só desenvolver sem dogmatismos e ortodoxias uma perspectiva integrada, coerente e pragmática com a capacidade de acomodar situações divergentes e complementares próprias de um pensamento capaz de melhor discernir uma atividade social complexa como a avaliação.

A minha preocupação enquanto investigador é movida por uma permanente preocupação pela coerência entre os factos, explicações e interpretações, e enquanto professor e diretor de escolas, pela procura permanente de maior conhecimento que

fundamente as práticas e as decisões, e que contribua para a melhoria do bem-estar das pessoas e a melhoria da qualidade do serviço público de educação.

Na senda de Fernandes (2007), qualquer que seja a perspectiva teórica ou filosófica adotada, dificilmente as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas assim como as questões relativas à sua utilização, à participação dos intervenientes e aos potenciais utilizadores. Trata-se pois da consideração da problemática da avaliação numa dimensão não meramente técnica ou instrumental, mas também em dimensões mais amplas de natureza ética, social, política e pedagógica.

Como relembra o Conselho Nacional de Educação (2007) a educação escolar é fulcral para a o desenvolvimento da sociedade e para a formação de cidadãos mais autónomos, livres e solidários além de que, tudo o que envolve as escolas pode ter um papel determinante para o sucesso da educação que nela se fomenta quotidianamente.

Tendo presente a importância do impacto da escola na sociedade e nos cidadãos, e da sua qualidade para o aumento do bem-estar, esta investigação teve em consideração a natureza específica do trabalho escolar e do que é a escola e assentou em pressupostos organizados em torno de dois eixos estruturantes:

1. Teve em conta os contributos das diferentes teorias da organização para a compreensão da escola entendida como organização, como totalidade singular, e adotou uma perspectiva da escola como organização aprendente (e.g., Guerra, 2002; Scheerens, 2004; Senge, 1990, 2000) em que a) é tida em conta a sua história, o seu contexto económico, social e político, a sua identidade; b) é reconhecido o papel central dos atores, o seu poder, e a relevância da qualidade dos professores e das lideranças escolares; c) é assumido o papel da escola como unidade estratégica de toda a política educativa; d) é relevado o aluno como pessoa, como algo singular, com interesses, motivações, sentimentos, que atribui significado aos saberes que lhe são destinados para aprender; e) é tida em conta a *sala de aula* como lugar central da ação da escola – sala de aula como sistema de atividade;
2. Partiu do contributo das várias abordagens avaliativas e das práticas em avaliação, para adotar um conceito de avaliação como disciplina da complexidade, como construção social e cultural e como atividade crítica de aprendizagem (Fernandes, 2006; Mèndez, 2003; Silva, 2002) assumindo uma perspectiva de avaliação das

escolas, que sublinha o papel da vertente autoavaliativa a) como suporte ao melhoramento contínuo e sustentado da escola; b) como ajuda à tomada de decisão fundamentada; c) como apoio à mobilização interna para a mudança e realização com êxito do Projecto Educativo; d) como suporte de ligação à avaliação externa; e) como meio de promoção do desenvolvimento profissional dos professores; f) como suporte à aprendizagem organizacional.

Dentro desta perspetiva a) a avaliação das escolas pode contribuir para a ação e a tomada de decisões, abrangendo quer a dimensão organizacional, quer a dimensão da sala de aula, tendo carácter estratégico para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola/agrupamento; b) a avaliação das escolas tem carácter sistemático, contínuo e sustentado funcionando ao longo do desenvolvimento do projecto educativo integrada na vida quotidiana das escolas e no seu ciclo anual de gestão; c) a avaliação das escolas tem carácter participativo associando o conjunto dos atores às práticas de avaliação, de forma a facilitar a devolução dos resultados aos principais interessados e a permitir a confrontação entre grupos com interesses distintos; d) a avaliação das escolas tem carácter formativo criando as condições para uma aprendizagem mútua entre os atores educativos, através do diálogo, da colegialidade e da tomada de consciência individual e coletiva.

Da organização da tese

A presente tese inicia-se com a introdução onde se faz a apresentação de um rol de questões e considerações que se constituem como o ponto de partida para esta investigação que considera a escola como local central da política educativa, que sublinha que a escola e os professores podem fazer a diferença na vida dos alunos contrariando desta forma os determinismos sociais e os dogmatismos e que perspetiva o papel da avaliação das escolas, em particular na sua vertente autoavaliativa, como fulcral e estratégico para as organizações educativas promoverem a melhoria dos seus processos e dos seus resultados e concomitantemente almejarem a qualidade.

No capítulo 1, o foco foi colocado no conceito e no sentido da avaliação e no seu entrecruzamento com o conceito de qualidade relevando os aspetos com impacto nas organizações educativas.

No capítulo 2, discutiu-se a escola como organização complexa e social específica, constatou-se a sua relevância como organização nuclear dos sistemas educativos contemporâneos e perscrutou-se sobre a possibilidade de instituição de uma nova *gramática* da escola para um tempo futuro.

No capítulo 3, a ênfase foi colocada na análise da problemática da avaliação das escolas em particular na sua vertente autoavaliativa e, nas possibilidades que proporciona quando perspectivada numa lógica de melhoria contínua da escola.

No capítulo 4, apresentaram-se as opções metodológicas, descrevendo fundamentadamente as escolhas que orientaram a metodologia usada nomeadamente as condições em que a investigação se desenrolou: os participantes e sua seleção, as condições de recolha de dados e o *design* da investigação.

No capítulo 5 e no capítulo 6, primeiro apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos nas duas escolas onde decorreu o estudo empírico, sua contextualização e depois procede-se à discussão (análise e interpretação dos resultados).

No capítulo 7, efetua-se uma análise comparativa e interpretativa dos resultados obtidos nas duas escolas

Finalmente, e no âmbito das conclusões, reflexões e recomendações, foram dadas as respostas às questões de investigação baseadas nas conclusões decorrentes da interpretação dos resultados e da sua discussão à luz do quadro concetual adotado e de seguida foram feitas algumas reflexões e recomendações a ter em conta pelos principais atores educativos e por possíveis investigadores em sede de novos trabalhos. Estas recomendações foram suscitadas pelo discernimento que se foi obtendo com o desenrolar da investigação e que é aí sistematizado.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO NUM CAMPO EM PERMANENTE EVOLUÇÃO

Num tempo marcado pela ampliação dos sentimentos de insegurança, incerteza e instabilidade, num mundo global e simultaneamente local, num contexto volátil e complexo, o campo da educação tem sido marcado por tensões várias, onde se faz sentir o conflito latente entre a democratização da escola com a universalização do direito à educação e a necessidade de manter níveis de exigência compagináveis com as necessidades das pessoas e da sociedade do século XXI.

O campo educativo e as escolas em particular, neste período de transições e incertezas encontram-se desta forma confrontados com um *trade off* de difícil resolução. Como conciliar equidade e qualidade, ou se se quiser, como construir uma escola para todos que seja ao mesmo tempo exigente sem ser discriminatória?

Por conseguinte, estou em crer, que a avaliação em educação conhece hoje oportunidades e desafios inauditos, exigindo um reforço do debate, da reflexão e do discernimento. Qual deverá ser o papel de uma avaliação educacional, neste processo fluído e ambivalente que faz balançar a avaliação e as políticas educativas num *continuum* entre uma lógica racionalizadora na procura da eficiência e eficácia numa perspetiva mais preocupada com a prestação de contas e o controlo e uma lógica formativa de transformação e melhoramento que põe em relevo o papel dos atores, das suas experiências e emoções, num processo dialógico de interpretação e de procura de sentidos e consensos?

Sobre esta mesma questão da necessidade de discernimento e não simplificação das questões da avaliação em contextos formais de educação e formação se pronunciou Machado (2013) referindo que “o reconhecimento da prevalência desta tensão essencial entre o controlo e emancipação, tantas vezes ofuscada por uma certa enfatização retórica e ingénua, é uma hipótese fundamental para a superação dos atuais paradoxos da educação e da avaliação” (p.25).

Por outro lado parece incontornável como afirma Ventura (2006, p.206) que “A avaliação está na moda em muitos domínios, nomeadamente no mundo da educação. Este fenómeno tem-se verificado no domínio pedagógico a partir dos anos sessenta e podemos dizer que hoje ele é um «universal» incontestável no âmbito da educação.”

Neste sentido Donaldson e Christie (2006), aludem ao facto de que as sociedades atuais um pouco por todo o mundo, estão a abraçar os valores da prestação de contas e do profissionalismo e as organizações de todo o tipo e dimensão estão a levar a efeito avaliações a uma taxa crescente de molde a promover o bem-estar das pessoas e a alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, está-se a assistir à emergência e globalização da prática avaliativa.

Quer como instrumento de “inteligibilidade do real” quer como dispositivo de ação, a avaliação em geral e a avaliação em educação em particular, parecem ganhar contornos de inexorabilidade nos tempos que correm.

No que concerne à avaliação em educação, quer se trate da avaliação dos professores, da avaliação dos alunos, da avaliação de um dado programa ou da avaliação das escolas, dificilmente a questão avaliativa escapa ao confronto de visões ideológicas, de modelos pedagógicos, de opções científicas e de interesses profissionais.

Mas poderá a avaliação fazer parte de um conjunto de elementos das políticas públicas fundadas em princípios e valores do bem-comum, democraticidade, participação, transparência, responsabilização, cidadania ativa? Será que a avaliação pode ajudar a “ler os sinais” ajudando a colocar as questões essenciais para a melhoria?

Na sua legitimação discursiva e simbólica a avaliação parece ser uma condição perene da sociedade pós-moderna em que vivemos. Por um lado, ligada a uma necessidade de perceber os resultados obtidos fruto de pressões sociais e recursos escassos, por outro lado, ligada à necessidade de ajudar à autonomia dos sujeitos através da sua reflexividade e profissionalismo. Isto mesno refere Machado (2013) ao afirmar que “No contexto actual, que muitos autores designam de “pós-moderno” [...] o confronto entre as narrativas fundadoras da avaliação continuam, do nosso ponto de vista a manter a sua pregnância” (p.23).

A propósito da pertinência dos sistemas de avaliação no campo educativo se pronunciou Fernandes (2008, p.4) afirmando “Creio que o fundamental de qualquer sistema de avaliação reside na compreensão das questões teóricas que o fundamentam. Das concepções e visões do mundo, de escolas, de aprendizagem e de ensino que o sustentam. Dos valores e da ética que o orientam. E também das políticas que o motivam”.

E qual será o impacto da avaliação na vida das pessoas? E que tipo de avaliação? Que tipos de racionalidades, negociações, compromissos, cumplicidades, questões simbólicas, estarão subjacentes à avaliação?

Se, por um lado, como nos diz Gil (2009, p.10) “a nossa falta de confiança, a inércia, a autocomplacência, o queixume e a inveja são pragas nacionais que nos envenenam, todos decorrem naturalmente do tipo de subjectividade produzido pela doença da identidade”; também é importante recordar que, como nos refere Giddens (1999, p.15) “para controlarmos o futuro, é necessário que nos libertemos dos hábitos e preconceitos do passado”.

Em sentido similar, Maria do Carmo Fonseca (2011) no seu discurso de aceitação do prémio Pessoa, afirma que Portugal para se desenvolver social e economicamente precisa que os portugueses mudem de atitude. Para esta cientista a primeira mudança fazer é quebrar com as tradições e enfrentar a própria mudança o que, significa pensar, conceber estratégias, traçar um rumo para que todos sejam contaminados, nas suas diversas profissões, pela curiosidade e a ambição de ver o que nunca foi visto e fazer o que nunca foi feito.

Tendo em conta que como refere Guilherme de Oliveira Martins (1998, p.76) este desígnio de mudança no sentido da melhoria tem que ter em atenção que “A Educação constitui, [...] uma tarefa complexa a que não pode ser indiferente a organização social, a harmonização da equidade e da eficiência, a compatibilidade entre autonomia e responsabilidade, a ligação entre igualdade de oportunidades e qualidade”, olhar para a avaliação de forma crítica e sustentada do ponto de vista ontológico, epistemológico, metodológico e pedagógico, parece fundamental no contexto atual dos sistemas educativos.

Neste sentido há que construir a melhor solução possível face às circunstâncias concretas de cada situação o que, implica perceber como refere Mèndez (2002) que, quando relativamente à avaliação se coloca o foco nas questões técnicas - O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? As preocupações subjacentes são a objetividade. Por outro lado, quando relativamente à avaliação a ênfase é posta nas questões éticas - Para quê avaliar? Ao serviço de quem está a avaliação? Que utilização se fará da informação e dos resultados da avaliação? As preocupações são com a justiça e a equidade.

Assim, a avaliação trata tanto de ser objetiva como justa. Como Mèndez (2002, p.61) afirma “os aspectos técnicos adquirem sentido precisamente quando orientados por princípios éticos”. Os aspetos técnicos e éticos não se excluem mas também não se confundem.

Deste modo, parece ser num permanente diálogo entre a razão e a emoção, num interagir feito de cumplicidades e num jogo de equilíbrios em permanente reconfiguração/evolução entre a técnica e a ética, entre a instrumentalidade racional e os desígnios da melhoria e da reflexividade, que faz sentido perspetivar a avaliação.

Será que um dos pontos importantes em avaliação reside no evitamento de formas de pensamento dicotómico buscando preferencialmente o equilíbrio e a integração?

Um alerta parece também impor-se desde já – Parece não existirem fórmulas mágicas, regras definitivas, receitas infalíveis, modelos de sucesso garantido em avaliação, afinal tudo no mundo é único, singular e está em permanente mudança. A avaliação não se trata da *terra prometida*. Não existe o *one best way* no campo avaliativo.

1.1.O conceito e o sentido da avaliação

Assim, vislumbrar o sentido que pode ter hoje a avaliação, quando pensada numa perspetiva democrática de ampliar o conhecimento e ajudar a compreender os processos complexos que atravessam os diferentes níveis da organização escola (para o caso concreto desta investigação) parece ser relevante. Procurar o *sentido* de algo é pretender determinar a sua orientação própria, o seu valor intrínseco e a sua significação vital para as pessoas. Desta forma, a interrogação a propósito do sentido da avaliação não se limita a ser “O que é a avaliação?” Mas significa essencialmente “O que se quer da avaliação?” Ou até “O que se deve reclamar da avaliação?”.

Como refere Ventura (2006) de um ponto de vista histórico a avaliação foi perspectivada como uma atividade de “*abordagem racional da vida*” (p.208). Encarada desta forma, a avaliação apresenta-se como parte incontornável do empreendimento humano. A este propósito Ventura (2006) alude ainda ao facto de que desde sempre os seres humanos se envolveram em inúmeros atos avaliativos com o intuito de perceber o valor das coisas. Esta mesma ideia é expressa por Valadares e Graça (1998, p.34) quando afirmam que “A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas”.

Perspetivada desta forma natural e não formal, a avaliação parece ser uma atividade simples. Mas sê-lo-á de facto? Efetivamente, quando encarada de uma forma formal e profissional a avaliação é, como nos recorda Fernandes (2005, p.99), “ [...] por natureza,

uma disciplina complexa, influenciada por contributos teóricos da pedagogia, da didáctica e da psicologia cognitiva e social, mas também da sociologia, da antropologia e da ética”.

Etimologicamente avaliar significa atribuir valor a algo, dar a valia e, por isso, não se configura como uma atitude neutra. A avaliação parece relacionar-se com valor no duplo sentido da palavra *valor*: valiosa e válida. Trata-se da avaliação assumida como uma atividade complexa e um processo sistemático de identificação e determinação do mérito e valor que envolve diversos momentos e diversas pessoas.

Desta forma e para autores como Scriven (1967), Guba e Lincoln (1982) e House (1989) que partilham desta definição de avaliação, o valor aparece associado ao uso e aplicação num determinado contexto (qualidade extrínseca) e o mérito relaciona-se com as características intrínsecas do objeto sob avaliação, que são independentes da satisfação expressa por determinados públicos.

Como referem Formosinho, Ferreira e Machado (2000), um conceito pode ter diferentes sentidos, de acordo com a perspetiva, os interesses, os objetivos ou ainda de acordo com o contexto cultural, político e ideológico em que é utilizado. Há ainda a registar que, o mesmo conceito na boca de diferentes pessoas pode ter significados diferentes consoante a carga simbólica e ideológica posta por cada pessoa, atendendo à sua posição social, profissional e ao contexto específico da ação.

Nesta linha de complexidade do fenómeno avaliativo MacDonald (1977) postula que a avaliação tem ancorada uma visão da sociedade, sendo que as divergências sobre a avaliação advêm do facto de as pessoas divergirem sobre o que é a sociedade, o que ela pode ser e o que ela deveria ser. Para este autor, uma grande parte do debate sobre a avaliação mais não é que ideologia disfarçada de tecnologia.

Passados mais de trinta anos, será que esta ideia continua atual? Será que as diferentes abordagens avaliativas mais não escondem que os interesses dos patrocinadores das *démarches* ou das agendas avaliativas?

Como afirma Terrasêca (2008, p.9) “ [...] a avaliação é tanto uma prática social como um acto político, organiza determinadas visões do mundo e constitui, pelo menos potencialmente, um instrumento de intervenção democrática”.

Parece assim visível e incontornável que a avaliação é um processo que, quando aplicado no campo educativo, permite desvendar as conceções subjacentes sobre a sociedade, sobre a escola, sobre a educação, sobre o trabalho dos professores.

Sobre estas conceções subjacentes à avaliação educativa parece-me interessante dar a conhecer alguns factos relevantes na história da avaliação educativa (Anexo 1), que

ajudam a perceber do ponto de vista histórico evolutivo a dinâmica do conceito de avaliação.

Para Dahler-Larsen (2003) a avaliação é uma força criativa que serve para ajudar a compreender a sociedade num tempo em que esta se complexificou e a confiança no progresso decresceu, e, em simultâneo, se constata uma discussão crescente sobre os problemas colocados pela “nova modernidade”.

Nos dias que correm, e intimamente ligado ao inerente e inexorável debate ideológico, parece claro a existência de uma perspetiva de avaliação ao serviço da performatividade com o acento tónico nos resultados e, portanto, com um cariz instrumental e técnico, inserido numa estratégia de desenvolvimento da gestão, e uma avaliação como alicerce da autonomia política e reflexiva ao serviço das pessoas e das instituições. Estas duas perspetivas parecem constituir os pólos de um *continuum* ao longo do qual se desenvolvem múltiplas avaliações de diferentes cambiantes e ao serviço de diferentes racionalidades.

A este respeito Lois-Ellin Datta (2005) refere que as administrações preocupadas com a equidade e a justiça social, têm, do ponto de vista histórico, tentado utilizar a avaliação como fonte de informação para os beneficiários dos programas, procurando que esta forneça informação pertinente e útil, tentando que os seus impactos se façam sentir no desenvolvimento das comunidades, na participação, no *empowerment*, ou seja, na atribuição de maiores competências e autonomia às pessoas, na sua busca de compreensão dos problemas e para a procura de soluções.

Por outro lado, as administrações que colocam a ênfase na eficiência e eficácia e na procura de resultados mais concretos do ponto de vista quantitativo têm-se preocupado com as avaliações que desenvolvem critérios e padrões que buscam a causalidade, que julgam se os programas funcionam como planeado e se do ponto de vista do custo benefício são rentáveis.

Num sentido similar e no campo educativo, como nos recorda Afonso (1998), os discursos que fazem apelo à excelência, eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade e outros aspetos conetados com a racionalidade económica podem querer significar que os níveis de rendimento escolar, aferidos pelas baixas classificações dos exames nacionais e por resultados maus em testes internacionais estão a descer. Ou seja, tem-se verificado em períodos de crise económica e períodos tensos e contraditórios a tentativa de o Estado passar para o campo da educação as culpas da crise sentidas na

economia. A Educação seria assim uma espécie de bode expiatório da crise económica e quicá política.

Na mesma esteira, Lima (1996) referindo-se ao paradigma de educação que apelida de *educação contábil*, relaciona-a com a avaliação que, importada da literatura de gestão, adquire foros de técnica inovadora de gestão e controlo da qualidade, tornando-se um meio de controlo político e administrativo, científico e pedagógico.

Contudo, Sobrinho (2004) não deixa de lembrar que a avaliação como produção de sentidos, reflexão sobre valores e significados tem um grande potencial educativo. É que, sem deixar de ser rigorosa e utilizar instrumentos técnicos, a avaliação pode alimentar debates, interrogar-se sobre os significados, as causalidades e os processos, trabalhar com a pluralidade e a diversidade, abrir possibilidades de emancipação, construção e dinamização.

Assim, a despeito das diferentes concepções e dos intensos debates sobre a avaliação parece incontornável a sua existência e pacífica a sua importância. A avaliação tem-se vindo a configurar como uma multiplicidade de múltiplos: múltiplos métodos, múltiplas funções, múltiplos impactos, múltiplas racionalidades, múltiplas negociações, múltiplos compromissos.

Logo, ao tentar discernir-se sobre a problemática avaliativa, inevitavelmente se encontra na literatura diferentes conceitos de avaliação fruto quer de uma evolução histórica quer de uma incorporação de diferentes matrizes de carácter filosófico, social, político e económico.

A este propósito é interessante recordar aqui seis grandes épocas de evolução da avaliação (Anexo 2).

Contudo e independentemente das épocas é importante reter na esteira de Guba e Lincoln (1989, p.21) que “não há uma forma “certa” de definir avaliação, de uma forma que se possa de uma vez por todas pôr fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos”.

Como definição clássica de avaliação pode encontrar-se a defendida por Tyler (1950) para quem a avaliação é o processo de determinar o grau de consistência entre os objetivos realizados e os estabelecidos previamente. Os célebres trabalhos de Tyler que atingiram notoriedade no livro *Eighth Year Study of Secondary Education*, publicado, em 1942, vêm, de acordo com Mateo (2000) citado em Ventura (2006), atribuir à avaliação um papel de maior dinamismo alargando o seu objeto de estudo e conferindo-lhe um papel de fornecer informações sobre a eficácia dos programas permitindo aperfeiçoar

continuamente o trabalho dos professores. Trata-se de uma concepção de avaliação por objetivos, assente numa metodologia dedutiva de pendor quantitativo.

Para Alkin (1969), Stufflebeam (1971), MacDonald (1976) e Cronbach (1982), a avaliação é o processo de determinar, obter e providenciar informações relevantes para julgar decisões alternativas com vista à tomada de decisões. Está-se aqui em presença de uma avaliação orientada para a tomada de decisão. A metodologia usada é dedutiva, geralmente quantitativa, objetiva, baseada em instrumentos de medida e em inquéritos.

Por seu turno, numa abordagem avaliativa de pendor mais qualitativo Scriven (2000) defende a avaliação orientada para os consumidores e independente dos objetivos (*goal free-evaluation*). Esta avaliação baseia-se na definição de critérios e os instrumentos mais usados para o efeito são listas de verificação. Aquele autor (1967) foi o primeiro a estabelecer a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa destinar-se-ia à melhoria e ao desenvolvimento enquanto na avaliação sumativa o propósito seria a prestação de contas, a certificação ou a seleção.

Para Patton (2003) a avaliação deve ter o seu foco na utilização concreta e específica que se pretende que venha a ser feita pelos seus reais utilizadores. Trata-se da avaliação focada na utilização. Para aquele autor a metodologia usada depende da situação concreta pois cada situação de avaliação é única. Neste caso é dada grande ênfase ao fator pessoal, uma vez que são as pessoas e não as organizações que usam a informação da avaliação, e ao fator situacional, dado que é a situação concreta e específica que guia o processo interativo entre o avaliador e os utilizadores.

Numa avaliação de cariz assente numa metodologia indutiva, qualitativa e subjetiva Ernest House e Kenneth Howe (2003) defendem uma avaliação deliberativa democrática que informa as pessoas sobre as questões relevantes, de modo a que possam discuti-las em profundidade e que, simultaneamente inclui procedimentos democráticos de recolha e análise de dados. Aqueles autores defendem os princípios da inclusão – os interesses relevantes de todas as partes têm de ser incluídos na avaliação; do diálogo – o avaliador tem de se envolver em diálogo extensivo com os destinatários e promover o diálogo entre eles; e de deliberação – as perspetivas, valores e interesses emergentes são questionados e sujeitos a análise, através de procedimentos racionais, para determinar a sua validade e, são depois, transformados em conclusões de avaliação.

Por outro lado, também pode encontrar-se uma avaliação responsiva ou respondente, que é a defendida por Robert Stake (2003). Nesta abordagem assente numa metodologia naturalista com recurso fundamentalmente a observações e entrevistas, tem-se um tipo de

avaliação que procura dar resposta às preocupações e necessidades de informação identificadas pelos destinatários, sendo que, o avaliador desenvolve todo o processo em conjunto com os principais destinatários.

Já numa avaliação também conhecida como de quarta geração, Egon Guba e Yvonna Lincoln (2000) propõem uma metodologia construtivista (hermenêutica e dialética), indutiva, qualitativa e subjetiva para a realização de uma avaliação. Aqui os dados são recolhidos e analisados sob múltiplas perspetivas, o avaliador é considerado um agente de mudança que realiza a avaliação num contexto natural, abarcando toda a sua complexidade.

Neste ponto será interessante verificar e conhecer as quatro gerações de avaliação propostas por Guba e Lincoln (Anexo 3).

A avaliação apresenta-se assim incontornavelmente um conceito plurívoco cujo entendimento tem sido merecedor de debates. Isto mesmo nos diz Figari (1996, p.35) quando refere “a confusão que reina em torno da própria noção de avaliação: com efeito, e de acordo com as diversas operações que realizam, à avaliação é atribuído o sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida, de nível de sanção”.

Para Rodrigues (1999) avaliar pode ser encarado como um processo que consiste em recolher um conjunto de informações, pertinentes, válidas e fiáveis, de molde a examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informação e um conjunto de critérios escolhidos de modo adequado de forma a tomar uma decisão fundamentada. A esta perspetiva de avaliar parece estar associada uma conceção de avaliação que implica necessariamente a construção de um referencial.

Se avaliar pressupõe a emissão de um juízo de valor, então, segundo Figari (1996) para que se efetive essa avaliação é necessário a existência explícita ou implícita de referências, um ideal a partir do qual se recolhe informação no decorrer do processo avaliativo e se efetua a comparação e a reflexão entre o que foi recolhido, o que é constatado (o referido) e o referente. Desta forma, o referente pressupõe a existência de um conjunto de critérios, a partir dos quais se efetua a prática da avaliação. O referente constitui o ideal, o desejável, o modelo para a comparação com os dados recolhidos (o referido). Figari (1996) designa o processo de construção do referente como referencialização.

Contudo, e de acordo com Roullier (2008, p.73) avaliar é mais que comparar um referente com um referido “ [...] a acção avaliativa insere-se num processo dinâmico que

integra nomeadamente a produção de sentido e de ajuda à decisão. Dialógica por natureza, ela é a explicitação e confrontação, no interior de um processo de negociação”.

Por seu turno há autores que sublinham a dimensão contextual da avaliação pelo que, defendem, tal como Terrasêca e Caramelo (2008, p.1) a deslocação da avaliação da visão dicotómica e tradicional em que assenta (referido-referente), “transformando esta dicotomia numa relação triangular: referido-referente-circunstâncias contextuais”. Assim, esta relação triangular preferencial à visão dicotómica, vem colocar em relevo o contexto no qual se avalia, dado que, é natural que fora dele, a avaliação adquira outros significados, outros valores e tenha outros desenvolvimentos.

Numa tentativa de sistematização das diferentes noções de avaliação Estrela (1999), postula que talvez se possa arrumar as diferentes definições sobre avaliação em torno de duas grandes tendências: uma que valoriza mais o processo de obtenção e descrição da informação na perspectiva da tomada de decisões teorizados por Stufflebeam (1986) e por De Ketele e Roegiers (1993), por exemplo, e outra que coloca o acento tónico no juízo de valor que decorre do confronto entre um referente e um referido tal como defendem Barbier (1985), Lecoite (1993), Figari (1992, 1995, 1996), por exemplo. Para Figari (1999, p.198) “seja qual for, no entanto, a definição retida, a avaliação pressupõe sempre um acto investigativo de recolha de informação e de determinação de quadros de referência, em função dos quais essa informação adquire sentido”.

Por outro lado e de acordo com Lukas e Santiago (2004), a avaliação passa por ser um processo de identificação, recolha e análise de informação relevante que pode ser quantitativa ou qualitativa, de uma forma sistemática, rigorosa, planificada, dirigida, objetiva, credível, fiável e válida com vista a formular juízos de valor baseados em critérios e referenciais preestabelecidos visando determinar o valor ou mérito do objeto sob avaliação a fim de tomar decisões de otimização desse mesmo objeto.

Numa definição similar à de Lukas e Santiago (2004) autores como Afonso (2009, p.59) referem que “a avaliação diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação”.

Por outro lado, Fernandes (2005, p.71) recorda que “A avaliação é uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”.

A questão da avaliação entendida como construção social e cultural Mêndez (2002), Fernandes (2005), Silva (2006) e perspectivada como uma ação que implique ir para além

do quotidiano de rotinas, de tradição e de experiência não refletida e de aceitação acrítica das ideias e das práticas, parece apresentar potencial para melhorar a lucidez sobre a realidade do que acontece no campo educativo. Esta confirmação é dada por Mênendez (2002, p.53) ao discorrer sobre a problemática da avaliação “A avaliação entendida como actividade crítica de aprendizagem é parte integral e dinâmica da educação. Procura tanto a aquisição como a produção e reprodução de conhecimento”.

Sendo assim, e perante a complexidade do fenómeno avaliativo, a subordinação exclusiva a qualquer ortodoxia teórica ou paradigmática que limite, amarre, restrinja as análises, os questionamentos, as interpelações, será redutora para a compreensão da “realidade” ela própria complexa e multifacetada e passível de avaliação a partir de diversos ângulos e perspectivas.

A perspectiva da avaliação como disciplina da complexidade contraria assim o pensamento reducionista, que não aceita a desordem ou o desequilíbrio, a perspectiva da complexidade recebe-os de bom grado. A desordem faz parte da vida.

Desde modo, aceitando a perspectiva da complexidade, parecem emergir como questões críticas da avaliação: a) compreender o quanto as assunções do avaliador influenciam as questões da avaliação; b) definir claramente o que se pensa ser importante saber; c) perceber o método de avaliação a usar; d) estar ciente da informação a recolher; ser rigoroso e transparente durante o processo de avaliação; e) fundamentar as interpretações e o juízo avaliativo.

Como recorda Fernandes (2007, p.8) “As ortodoxias, sejam elas metodológicas, ontológicas ou epistemológicas empobrecem a nossa visão da realidade porque, num certo sentido, limitam as nossas formas de olhar e de compreender essa mesma realidade”.

Neste sentido e de acordo com Scheerens (2004), o que permanece fascinante na avaliação são as dinâmicas entre racionalidade e complexidade, entre objetividade e os aspetos políticos, entre o que pode ser planeado e o que se desenvolve autonomamente.

Percorrido o ciclo sobre os diferentes conceitos de avaliação na tentativa de esclarecer o seu significado e sentido, adota-se no âmbito desta investigação, o conceito de avaliação como: *processo sistemático de recolha de dados e informação relevante com vista ao diagnóstico, conhecimento e compreensão dos problemas para tomar decisões adequadas, pertinentes, responsáveis e equitativas que postas em prática, respeitando o bem-estar das pessoas, possam levar à melhoria continuada.*

Trata-se de um conceito de avaliação que se pretende seja operacionalizado com rigor do ponto de vista técnico-metodológico e que simultaneamente se constitua como um

processo participado e formativo tendo em conta o enquadramento cultural, ético e jurídico.

Este conceito parece ser compaginável com uma avaliação com o sentido de *compromisso dinâmico estratégico*. *Compromisso*, porque implica envolvimento, cooperação e empenhamento; *Dinâmico*, que é o oposto de estático e implica mudança no sentido da melhoria contínua, do desenvolvimento, da ação; *Estratégico*, porque implica romper com o quotidiano de rotinas e ajudar a encontrar respostas para interrogações pertinentes conducentes à melhoria.

É neste sentido de ação estratégica de ajuda à melhoria contínua e sustentada, em que as pessoas desempenham o papel central, que talvez melhor se entenda o relevo e o sentido da avaliação, na perspetiva do que se quer e deve reclamar da avaliação.

Tendo presente como se viu que a avaliação comporta uma dimensão política, ética, cultural, económica, pedagógica e até existencial, desenvolver um processo de avaliação das escolas é nesta perspetiva admitir com forte plausibilidade a participação e a dinâmica dos atores no seio da organização - escola, a liberdade nas ações, a ética no fazer, a articulação complementar e dialogante entre qualidade e quantidade e a sensibilidade da organização para a melhoria contínua e sustentada, num quadro de rigor, exigência, autonomia, responsabilidade e compromisso.

Esclarecido o conceito e o sentido da avaliação adotados nesta investigação face à sua polissemia e complexidade, de imediato uma outra questão pertinente emerge com acuidade. Trata-se de um problema que confronta os investigadores e avaliadores no âmbito da avaliação e que passa pelo enquadramento deste domínio do conhecimento no campo científico. Esta tarefa é dificultada pelo facto da avaliação se socorrer de disciplinas que vão desde a área das ciências ditas exatas à área das ciências sociais, o que, conduz à questão de se saber se a avaliação deve ser considerada como uma ciência, uma arte, uma disciplina, uma transdisciplina.

Quando se reconhece à avaliação uma dimensão ética e política, uma dimensão não livre de valores, a sua cientificidade é desde logo questionada nomeadamente pelos defensores do positivismo.

A este propósito e como refere Fernandes (2006), autores como Scriven (1994) têm defendido a ideia de avaliação como disciplina científica, identificando problemas e discutindo abordagens à luz dos seus fundamentos epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos. Outros, apoiam esta ideia de avaliação como disciplina científica como são os casos de Norris (1990), House (1993) e Chelimsky (2000).

No entanto, e atendendo a Fernandes (2007, p10), “Ao considerar que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, uma parte da comunidade científica continua ainda hoje a defender que não pode existir uma ciência da avaliação”.

Como contributo para este debate Scriven (2003) defendeu a ideia de avaliação como *transdisciplina*, porque, por um lado, fornece ferramentas essenciais para outras disciplinas e, por outro lado, mantém uma estrutura autónoma e um campo de pesquisa próprio (para ela própria).

Por outro lado, como referem Terrasêca e Caramelo (2008, p.13) não se pode deixar de considerar que “ [...] O campo da avaliação está no centro de pedidos de diversas exigências, muitas vezes contraditórias. Deste modo, assistimos a uma espécie de aclimação da comunidade científica às suas próprias tradições e aos seus valores implícitos, sem que tenha havido um trabalho de consolidação epistemológica e de clarificação ética”.

Assim, porque não proceder a uma clarificação ética e a uma consolidação epistemológica, perspetivando os paradoxos e contradições que por vezes emergem no campo da avaliação, como um sinal de vitalidade de um corpo científico multidisciplinar em desenvolvimento, constituindo uma fonte de criatividade e inovação e não uma imperfeição a expurgar a todo o custo?

Isto mesmo, parecem querer dizer Terrasêca e Caramelo (2008, p.9) que, reportando-se a processos de avaliação institucional referem “ [...] ao enfatizar a dimensão política, procura incorporar as dicotomias considerando-as como produtivas face ao processo de conhecimento”.

Por outro lado, e conetada com a discussão sobre a natureza científica da avaliação uma outra interrogação ganha forma: que relevância se deverá atribuir na avaliação ao papel da experiência pessoal no conjunto das teorias e das práticas? Será que a intuição como capacidade humana e natural, que, se desenvolvida, nos permite ter uma perceção clara, íntima e instantânea de uma ideia ou situação, sem necessidade de mediação do raciocínio lógico, não se poderá constituir como importante fonte do conhecimento? Será que este tipo de avaliação espontânea feita sem recurso a nenhuma instrumentação específica que se enquadra num tipo de avaliação informal pode quando conjugada com a teoria e a prática, ajudar a completar a avaliação?

Parece pois visível que a avaliação não consegue escapar à semelhança do que acontece com as ciências sociais e humanas ao debate intenso em torno de questões como

a objetividade das investigações, a neutralidade dos investigadores, a presença dos valores na investigação, a possibilidade de generalização das suas conclusões.

Como recorda a este propósito Fernandes (2010) a avaliação como disciplina científica, tem seguido um percurso marcado numa primeira fase pela “busca da verdade”, a que se seguiu uma deriva subjetivista “em busca de alternativas”, para possivelmente nos situarmos numa fase mais pragmática com a ênfase na “busca da utilidade”.

Defende ainda este autor (2010, p.35) que “conceitos como avaliação formativa, avaliação sumativa, corrigir, classificar, seleccionar, atribuir valor, não farão muito sentido na ausência de uma disciplina de avaliação”, pelo que: “A avaliação é uma disciplina científica que possui um núcleo autónomo de definições, de métodos e de processos que lhe são próprios, podendo [...] fornecer ferramentas essenciais para outras disciplinas.” (Fernandes, 2010, p.34).

De assinalar em torno deste debate que Scriven (1994), ao defender a avaliação como disciplina científica recente identificou e enumerou áreas práticas autónomas de aplicação da avaliação que apelidou de *Big Six*: Avaliação de Programas; Avaliação de Pessoal; Avaliação de Desempenho; Avaliação de Produtos; Avaliação de Propostas e Avaliação de Políticas. As estas *Big Six* podem acrescentar-se outras duas grandes áreas: a meta-avaliação, ou seja a avaliação da avaliação e a avaliação específica das disciplinas.

Desde logo e neste sentido, surge com acuidade a questão relativa às possíveis utilizações da avaliação. Trata-se de uma questão de fundamental importância no seio da avaliação.

Esquecendo as ortodoxias que como se viu tolhem as perspetivas e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas, à avaliação estão usualmente associados diferentes propósitos que, como nos recorda Fernandes (2007, p.2), são: “a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação pública de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos numa dada organização; d) compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social”.

Na base das utilizações da avaliação parece residir um interesse social, político, cultural, económico, pedagógico. Interessa perceber para que queremos avaliar. A avaliação por si só não resolve problema nenhum. As suas virtudes não são suficientes para garantir a sua efetividade.

Servirá a avaliação para sancionar, excluir, discriminar, hierarquizar ou para conhecer, compreender, discernir e melhorar?

Como refere Mèndez (2002, p.106) “O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas na utilização que dele se faz [...] interessa o tipo de conhecimento que mobiliza, o tipo de perguntas que se formulam, o tipo de qualidades (mentais ou práticas) que se exigem [...]”.

No âmbito educativo e da escola em particular, não parece que uma avaliação com sentido, que vise conhecer para melhorar, para definir estratégias de superação dos pontos mais débeis, ajudando nomeadamente a melhorar o ensino e a aprendizagem, possa ser utilizada num sentido que (Esteban, 2008) refere como de invisibilizar os sujeitos silenciando a polissemia, ou seja, retirar aos sujeitos a possibilidade e o espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação em redor de uma construção coletiva de sentidos.

Num sentido similar se pronunciou Lima (2011, p.81), referindo que uma perspectiva epistemológica positivista baseada no dualismo sujeito/objecto de avaliação, não será a mais apropriada para “a interpretação dos fenómenos educativos com vista ao seu aprofundamento democrático e educacional, e à sua progressiva apropriação das lógicas de acção e dos actores educativos”. Desta mesma visão parece comungar Machado (2003) ao referir que a cultura avaliativa predominante é herdeira do ponto de vista epistemológico do positivismo promovendo uma dicotomia cartesiana sujeito/objeto considerados incomunicáveis e não dialogantes.

Assim, mais do que criar clivagens e dicotomias em torno da complexidade das abordagens avaliativas, talvez seja prudente buscarem-se os equilíbrios e as complementaridades, as mais-valias e os campos de possibilidade, ou seja, talvez seja o tempo de um diálogo entre a razão e a emoção neste campo em permanente evolução.

Isto mesmo parece querer dizer Machado (2013) quando refere:

sendo óbvio que a avaliação é um procedimento técnico e científico (que não é sinónimo de “positivismo”), é fundamental, do nosso ponto de vista, que se assuma, em primeiro lugar, como um processo político e dialógico, no sentido em que, através dos mecanismos formais e informais definidos, deve ser o resultado da tomada de decisões nas quais está intrinsecamente implicada uma axiologia sobre o que é “melhor” para uma determinada comunidade (p.75).

1.2.Avaliação, práticas e experiência vivida

Quando se analisa numa perspetiva diacrónica a construção teórica no domínio da avaliação, constata-se a referência a um conjunto de elementos que como refere Fernandes (2010, p.17) “toda a *boa* avaliação deverá integrar” e que são: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspetiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel e o grau de participação de todos aqueles que possam estar interessados nos resultados da avaliação; e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; f) a natureza e divulgação do relatório de avaliação.

Tendo em conta a proliferação de abordagens avaliativas, algum emaranhado teórico e ainda um latente hibridismo no domínio da avaliação, Fernandes (2010) opta pelo que apelida de “discernimento pragmático” (p.18), para com isso significar o processo de primeiramente distinguir e separar diversas abordagens avaliativas, para, num processo de síntese, as reagrupar e integrar utilizando-as adequadamente, de uma forma útil e contextualizada, para a resolução dos problemas quer das pessoas quer das instituições, logo, da sociedade em geral.

Fernandes (2010) defende a designação de “abordagem de avaliação” (p.18) e não de modelo de avaliação, dado que, algumas abordagens não parecem revelar a solidez teórica para lhes conferir o epíteto de modelo (algo geralmente mais consistente e elaborado).

Em síntese, este autor prefere utilizar o termo “abordagens avaliativas” e não “modelos de avaliação” dado que, na sua opinião, muitas abordagens parecem mais um conjunto de argumentos de persuasão do que construções teóricas sólidas que lhe confirmam o estatuto de modelo.

Por outro lado, importa ter presente que como recorda Teresa Esteban (2008, p17) “legitimar uma única perspetiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, é um modo de desqualificar tudo o que se diferencia do que se assume socialmente como padrão”, sendo assim, uma análise crítica das diferentes abordagens de avaliação educacional parece comportar importantes implicações para a) os avaliadores; b) para os que formam os avaliadores; c) para os teóricos preocupados com os conceitos e os métodos; d) para os que se preocupam com a profissionalização da avaliação.

Outra questão importante no domínio das práticas parece ser o de perceber se existe alguma abordagem avaliativa mais correta que as outras ou se terão todas a mesma validade.

A este propósito pode afirmar-se que a problemática da avaliação tem conhecido significativos desenvolvimentos nos últimos anos. Tentativa de compreender as diferentes abordagens e teorias para conduzir a avaliação (Alkin, 2004; Donaldson e Scriven, 2003); até que ponto a teoria da avaliação reflete a atual prática (Alkin e Christie, 2005; Christie, 2003; Fitzpatrick, 2004); pesquisa sobre a melhor maneira de assegurar uma boa utilização das avaliações (Henry e Mark, 2003); estratégias tendo em vista ultrapassar uma ansiedade excessiva provocada pela avaliação (Donaldson, Gooler, e Scriven, 2002); melhoramento das relações entre avaliadores e *stakeholders* (Donaldson, 2001); desenvolvimento de padrões para a prática da avaliação (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994, 2006); princípios orientadores com o fim de guiar a prática (*American Evaluation Association*, 2004); avaliações tendo em vista identificar os pontos fortes e fracos e as áreas que necessitam de melhoria (Rossi, Lipsey, e Freeman, 2004).

Por outro lado é incontornável que as diferentes abordagens de avaliação estão suportadas em pressupostos políticos e filosóficos muito diversos. Os sistemas de conceções e valores dos seus atores influenciam o seu desenvolvimento teórico e a sua utilização prática.

Desta forma podem encontrar-se: a) abordagens próximas de racionalidades técnicas ou empírico-racionalistas; b) abordagens próximas de racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas; c) abordagens mistas.

No primeiro caso verifica-se a preocupação com a objetividade, com a assunção por parte dos avaliadores de uma suposta neutralidade marcando o devido distanciamento do objeto sob avaliação. As metodologias utilizadas são predominantemente quantitativas, utilizando-se instrumentos tais como testes, questionários, grelhas de observação quantificáveis. A participação dos envolvidos ou afetados pela avaliação é diminuta.

“A avaliação baseada em objetivos” de Ralph Tyler nos anos trinta do século passado e mais recentemente (1994) “A avaliação baseada no valor acrescentado” de Sanders e Horn são exemplos deste tipo de abordagens.

No segundo caso a avaliação assume um pendor marcadamente subjetivista, as metodologias que utiliza são de pendor qualitativo tais como estudos de caso, etnografias e observação participante. Os avaliadores assumem preferencialmente uma postura de

imparcialidade e não de neutralidade e verifica-se um envolvimento mais próximo entre avaliador e as pessoas envolvidas ou afetadas pela avaliação.

Por outro lado a avaliação não tem escapado a um agendamento político e social de cariz transformador da sociedade em prol de grupos mais desfavorecidos de que são exemplo a “Avaliação democrática e deliberativa” de House e Howe (2003); a “Avaliação recetiva ou centrada nos clientes/avaliação responsiva ou respondente” de Stake (2003) e a “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização” de Patton (2003).

No terceiro caso, ou seja, em relação às abordagens mistas podem considerar-se abordagens tais como: “Avaliação orientada para os consumidores” Scriven (2000); “Modelo CIPP (*context, input, process, product*) de Stufflebeam (2003); “Avaliação baseada em estudos de caso” de Stake (1995) e Yin (1992).

Como exemplo de algumas das principais abordagens avaliativas elaborou-se o mapa síntese (Anexo 4), que permite uma visão panorâmica e comparativa.

1.2.1.O acento tónico na teoria

Como recorda Fernandes (2010, p.27) “o papel da teoria nas práticas de avaliação e no seu desenvolvimento teórico é frequentemente objecto de polémica”.

Se para Scriven (1998) e Stufflebeam (2001) é possível fazer uma boa avaliação dispensando a teoria, já para Alkin (2004), Shadish, Cook e Campbell (2004) a avaliação não pode dispensar as teorias provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

Autores como Mark (2005) têm sublinhado o papel da teoria na avaliação pois a) permite sintetizar e consolidar as lições aprendidas com a prática; b) permite confrontar as diversas teorias de molde a melhor compreender os aspetos chave do campo da avaliação; c) permite consolidar a identidade de cada avaliador ajudando-o a definir as suas opções como perito, num determinado campo metodológico.

Sendo assim, e conforme referem Alkin (2004) e Shadish *et al.* (2004) ao planificar-se e executar-se uma avaliação não se pode descurar o contributo de três tipos de teorias: a) teorias da avaliação; b) teorias dos programas; c) teorias das ciências sociais.

As primeiras são sobretudo prescritivas, ou seja, fornecem um conjunto de regras, prescrições, disponibilizando orientações e procedimentos que devem ser seguidos no intuito de se conseguir uma “boa” avaliação. São exemplos deste conjunto de regras, os padrões internacionais geralmente aceites em avaliação (e.g., rigor, utilidade, adequação ética e exequibilidade) tidos como incontornáveis.

As segundas dedicam-se ao estudo dos fenómenos que ocorrem no âmbito de um determinado programa com o foco na possibilidade de se efectuar a análise das condições sociais que se pretendem melhorar. No fundo, ajudam a conhecer e a compreender como um dado programa funciona. Sendo assim, este conhecimento tem aplicabilidade sobretudo nas fases de planificação e desenvolvimento de uma avaliação. De acordo com Rossi *et al.* (2004) a teoria dos programas consiste em três componentes principais: o plano organizativo (ao nível da gestão dos recursos e das atividades), o plano de utilização do serviço (como a população-alvo reage à interação com o programa) e a teoria do impacto (como a intervenção produz os benefícios sociais desejados).

As terceiras ajudam a compreender a natureza do que se quer avaliar por via do conhecimento produzido acerca do seu funcionamento. A ajuda ao nível da avaliação verifica-se sobretudo na fase de colocação das questões-chave da avaliação.

Pode pois dizer-se que, para os defensores da avaliação assente sobretudo na teoria e como bem nos recorda Fernandes (2010), são essenciais em sede de processo de avaliação, três elementos: a) a teoria do programa; b) a utilização de métodos e procedimentos rigorosos; c) a escolha de um método conetado com a natureza das questões de avaliação e do tipo de respostas tendo em vista o fim.

1.2.2. O acento tónico nas práticas e na experiência vivida

Como complemento às perspetivas baseadas no pensamento criterial ou à conceção de avaliação como medida, autores há que enfatizam o papel das práticas e da experiência vivida. Exemplos destes autores são Guba e Lincoln (1989, 2000), House e Howe (2000, 2003), Patton (1986, 2000, 2003) e Stake (2000, 2006).

Para estes autores é importante conhecer e compreender num dado contexto social, o significado e o sentido que os *stakeholders* atribuem ao que os rodeia. No fundo, trata-se de entrar em linha de conta com os significados que são construídos intersubjetivamente através da partilha de pontos de vista e de processos de deliberação democrática dos envolvidos e afetados pela avaliação.

Como mais uma vez vem recordar Fernandes (2010, p.33) “É a partir da prática e do conhecimento prático de práticas reais do dia-a-dia que o processo de avaliação se desenvolve, permitindo a elaboração e a formulação de juízos acerca do mérito, do valor ou do real significado das acções planeadas no âmbito do que está a ser avaliado”.

A experiência vivida, por seu lado, assenta nos novos desenvolvimentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos das ciências sociais da última década.

Será possível uma compreensão plena de um fenómeno ou ação social sem discernir e perceber as visões, os significados e os conceitos atribuídos pelos diferentes intervenientes no processo sob avaliação, acerca do que fazem e experienciam?

No fundo e na esteira de autores como por exemplo Schwandt e Burgon (2006) podem encontrar-se duas formas de encarar as práticas. Uma passa pela dicotomia e oposição teoria-prática em que a teoria serve como fonte de reflexão e concetualização e a prática como uma aplicação quotidiana da teoria. A outra perspetiva passa pela prática e não se configura por oposição à teoria mas como uma forma de conhecimento prático que resulta do enfrentamento diário das pessoas com as situações e com as suas interações com os outros, ou seja, está claramente conetada com as experiências de vida das pessoas.

Mas não será verdade que a teoria e a prática estão sempre presentes quando as pessoas se envolvem numa determinada prática?

Para Schwandt e Burgon (2006) a ênfase e o relevo atribuído às práticas não significa que se rejeite a importância do pensamento científico, significa isso sim que na produção de conhecimento científico se considere o que os práticos fazem e alcançam por intermédio do seu conhecimento e das suas ações quotidianas.

Nesta perspetiva a dicotomia entre a teoria e a prática é rejeitada, aparecendo as duas fortemente relacionadas. No fundo a produção de teoria é também prática.

A ênfase nas práticas e nas experiências vividas pelas pessoas intervenientes num processo de avaliação pode ser vista como refere Fernandes (2007, p.37) como uma reação a certas conceções de avaliação moderna que encaram a avaliação como “um instrumento de domesticação de um mundo social difícil de controlar e de introdução de ordem na nossa forma de reflectir acerca do que funciona e do que não funciona na hora de melhorar a vida social”.

Para este mesmo autor (2007, pp.37-38) trata-se ao se colocar o acento tónico nas práticas e nas experiências vividas de tentar que “as pessoas se envolvam ativamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenómenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas. Trata-se de considerar a avaliação como um processo de transformação das pessoas e da sociedade”.

De sublinhar que esta ênfase nas práticas parece estar significativamente presente em muitas das abordagens da denominada agenda social, de que são exemplo algumas das apontadas por Stufflebeam (2000) como das mais promissoras para o século XXI.

1.3. Tentativas de organização das diferentes abordagens avaliativas

Como refere Fernandes (2010, p.21) “a construção teórica decorre de práticas de avaliação propriamente ditas, isto é, das interações dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que se fazem a partir delas”.

Desta forma, será importante apelar ao *discernimento pragmático* na assunção de Fernandes (2010) no sentido de melhor compreender e destrinçar o que de mais essencial e fundamental caracteriza do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico as diferentes abordagens.

Têm sido assim vários os autores que têm feito um esforço de sistematização das várias abordagens avaliativas, ou se quiser, usar a terminologia de Fernandes (2010), têm desenvolvido um esforço de discernimento pragmático.

Para Schwandt e Burgon (2006) faz sentido, uma agregação das abordagens avaliativas, em três grupos. Trata-se de uma sistematização assente em abordagens da agenda social, pelo que, estão muito presentes e são bem visíveis as questões relativas à participação e envolvimento dos *stakeholders* e à emancipação e transformação dos envolvidos na avaliação.

Assim, nesta sistematização e agregação, num primeiro grupo encontram-se abordagens caracterizadas pelo pragmatismo reflexivo e pela deliberação democrática, com reflexo nos avaliadores e na ação prática.

Num segundo grupo verifica-se a presença de abordagens orientadas para a crítica ideológica e para a emancipação.

Num terceiro grupo consideram-se as abordagens em que a avaliação é concetualizada como um processo de transformação pessoal e social.

Por seu turno Alkin (2004) e Alkin e Christie (2004) propuseram a chamada árvore da avaliação. Nesta árvore constituída na sua base pela prestação de contas à sociedade e pela investigação em ciências sociais, a copa apresenta três grandes ramificações com o acento tónico diferenciado. Assim temos o acento tónico: a) nas metodologias utilizadas;

b) na utilização que é feita da avaliação por parte dos utilizadores; c) na forma como os dados obtidos através da avaliação são julgados ou valorizados.

Já Mateo (2000) apresentou uma proposta de categorização de abordagens avaliativas que dividiu em dois grupos: abordagens de enfoque positivista e abordagens de enfoque humanista. No grupo das primeiras destaca: “modelo de discrepância” de Provus; “modelo de congruência/contingência” de Stake; “modelo CIPP” de Stufflebeam. No segundo grupo aponta: “modelo de avaliação artística” de Eisner; “modelo de avaliação respondente” de Stake; “modelo de avaliação iluminativa” de Parlett e Hamilton; “modelo de retrato” de Lightfoot.

No entendimento de Stufflebeam (2000), faz sentido, uma proposta de identificação, análise e julgamento de vinte e duas abordagens avaliativas, dado que, no período compreendido entre 1960 e 1999, nos Estados Unidos da América, foram as que mais se desenvolveram. Para Stufflebeam não existe nenhuma abordagem avaliativa que funcione melhor do que as outras em todas as situações. O importante é compreender os pontos fortes e fracos de cada abordagem, perceber o seu valor acrescentado em relação à sua utilização e se possível melhorá-la.

Este autor prefere, à semelhança do que vimos com Fernandes (2010) utilizar o termo abordagens avaliativas e não modelos de avaliação, dado que, na sua opinião, a designação modelo, mostra-se demasiado exigente para preencher os requisitos de algumas propostas sobre como fazer avaliação. Stufflebeam (2000) classifica na sua proposta as abordagens avaliativas em quatro grandes grupos: a) *pseudoavaliações*, ou seja, as que não proporcionam resultados válidos ou completos, logo não devem ser utilizadas; b) avaliações orientadas pelas questões e/ou pelos métodos; c) avaliações orientadas pela melhoria/prestação de contas; d) avaliações orientadas pela agenda social/apoio dado a uma causa (causa social).

Nesta sua proposta, refletindo com base na sua experiência de aplicação e estudo de diferentes alternativas, aponta nove abordagens como sendo as mais promissoras para enfrentar os desafios do século XXI, de entre as vinte e duas, que identificou como as mais relevantes. Esta proposta pode ser vista com mais detalhe no quadro construído (Anexo 5).

Quando se enceta uma análise às nove abordagens eleitas por Stufflebeam como as mais promissoras para o século XXI, constata-se a transversalidade relativamente à preocupação com o rigor, a relevância e a justiça, notando-se igualmente em todas elas a presença de uma orientação/preocupação no sentido do envolvimento dos *stakeholders* e do uso de métodos múltiplos (qualitativos e quantitativos).

De referir, que Stufflebeam (2000), procedeu à análise das abordagens com base em dez descritores ou critérios, a saber: as principais pistas utilizadas pelos avaliadores para levarem a efeito um trabalho; os principais propósitos servidos pela avaliação; tipos de questões que levantam; questões características de cada tipo de estudo; métodos tipicamente utilizados; pessoas pioneiras na concetualização de cada tipo de estudo; outras pessoas que promoveram desenvolvimentos e usos dos diversos tipos de estudo; considerações chave na determinação de quando usar a abordagem; pontos fortes da abordagem; pontos fracos da abordagem.

Cada uma destas abordagens a que Stufflebeam deu relevo especial, apelidando-as como as mais promissoras para o século XXI, assenta na seguinte definição de avaliação: *estudo desenhado e conduzido para permitir a uma determinada audiência avaliar o mérito e o valor de um determinado objeto* (programa, alunos, professores, escolas).

O quadro seguinte permite uma visão mais sintética destas abordagens avaliativas de futuro.

Quadro 1. As nove abordagens avaliativas mais promissoras para o século XXI com base em Stufflebeam (2000)

ÁREA	ABORDAGEM
Melhoramento/Prestação de contas	Tomada de decisão/Prestação de Contas
Melhoramento/Prestação de contas	Orientada para os Consumidores
Melhoramento/Prestação de contas	Acreditação
Agenda Social/Causa Social	Focada na Utilização
Agenda Social/Causa Social	Centrada nos Clientes
Agenda Social/Causa Social	Deliberativa Democrática
Agenda Social/Causa Social	Construtivista
Questões/Métodos	Estudo de Caso
Questões/Métodos	Monitorização dos Impactos/Valor Acrescentado

Como se constata pela análise do Quadro1, cinco das nove abordagens situam-se numa área que parece de futuro a da Agenda Social/Causa Social.

Nesta tentativa de colocar alguma ordem à grande variedade de abordagens avaliativas Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), propuseram a seguinte classificação: a) abordagens orientadas para os objetivos em que o foco recai no tornar claro quais são os objetivos e as metas para de seguida medir o que foi feito para alcançá-los; b) abordagens

orientadas para a gestão em que o intuito principal é o de orientar a tomada de decisão; c) abordagens orientadas para os consumidores cuja preocupação predominante é a de fornecer informação aos consumidores para os guiar na escolha dos produtos e serviços, e simultaneamente providenciar essa informação para uso, de molde a melhorar esses mesmos produtos ou serviços; d) abordagens orientadas pela avaliação de peritos, em que o julgamento dos peritos é a principal fonte de informação; e) abordagens orientadas pelo julgamento adversário, onde se esgrimem argumentos contra e a favor de uma determinada ação ou proposta como se tratasse de um julgamento numa perspetiva similar a uma análise custo-benefício com o intuito de decidir pela continuação ou não de um projeto; f) abordagens orientadas para os participantes, em que as pessoas envolvidas num programa e os *stakeholders* constituem o fator-chave que molda as questões a colocar e a informação a recolher.

Parece ser visível ao analisar esta classificação, que, de entre as diversas abordagens avaliativas, e à semelhança do que foi sublinhado anteriormente, umas se aproximam de uma filosofia de cariz gestor importado do mundo empresarial e portanto mais próximas de uma visão comprometida com a racionalidade técnica e o positivismo, enquanto outras, se apresentam mais comprometidas com uma visão multicultural, multirreferencial, de métodos múltiplos, holística, que interage com os *stakeholders* de uma forma mais íntima, e portanto se apresenta mais próxima de uma visão interpretativista e construtivista.

Se, se pode dizer, que é a partir do século XX e com a demanda crescente por uma racionalidade técnica que a avaliação ganha importância, também parece poder-se afirmar, que no campo da educação e como referido acima, é a partir de Tyler que se assinala o nascimento de um conceito de avaliação com preocupações de melhoria do currículo e dos seus resultados e é mais concretamente a partir de 1967, com Scriven, quando este assinala a diferença entre avaliação formativa e sumativa, que questões tais como a objetividade da avaliação, os propósitos da avaliação, a utilidade da avaliação, o impacto nos participantes, os papéis assumidos pelos participantes e o uso dos resultados se começam a colocar com regularidade e acuidade.

Como refere Scriven (2001) passou-se no início da teoria da avaliação de programas, de uma preocupação com o fornecimento de informação para assistir a tomada de decisão, para uma preocupação em torno de servir as necessidades dos consumidores, para, mais recentemente, se verificar por razões políticas e/ou éticas à preocupação de permitir que

aqueles que estão a ser avaliados participem na avaliação assumindo esta foros de democraticidade.

Stake (1975) foi aliás o primeiro a propor que a avaliação em educação deveria ser respondente, ou seja, orientada mais para as atividades que para os intentos, respondendo aos requisitos dos diferentes públicos pela informação e reportando-se a diferentes perspetivas de valores, no que concerne a dar conta quer do sucesso, quer das falhas, do objeto sob avaliação. MacDonald (1973, 1977) foi por sua vez, um dos primeiros autores a defender a necessidade de uma avaliação democrática. Na perspetiva deste autor o avaliador deve servir o direito dos utentes de conhecer o objeto sob avaliação.

Por seu turno Guba e Lincoln (1989), Hopkins (1989) e Fetterman (2001) têm defendido várias formas de *empowerment* da avaliação. Estes autores defendem que as pessoas podem obter conhecimento e descobrir soluções baseadas nas suas próprias experiências e que os *stakeholders* internos são capacitados para estabelecer as suas próprias metas, processos e resultados. Por outro lado, os avaliadores externos podem fornecer treino, *coaching* e assistência, numa atmosfera de honestidade, verdade e suporte, contribuindo positivamente para a formação, no que Fetterman (2001, p.6) designou de “comunidade dinâmica de aprendizagem transformativa”.

Ainda nesta linha, Cousins e Earl (1995), desenvolveram uma abordagem de avaliação participativa que envolve igualmente avaliadores externos trabalhando em parceria com os participantes. A avaliação é respondente às necessidades sociais enquanto mantiver rigor técnico suficiente para satisfazer as críticas.

Por outro lado Prosovac e Carey (1997) avançam com uma abordagem deliberativa democrática através da qual as necessidades dos *stakeholders* são satisfeitas, é obtida informação válida e pontos de vista alternativos são reconhecidos. Já Cousins e Whitmore (1998) fazem a distinção entre avaliações práticas e *transformacionais*. Nas avaliações do tipo participativo e prático o foco incide na participação na avaliação. O avaliador assume a responsabilidade de levar a efeito a avaliação do ponto de vista técnico mas, os *stakeholders* participam na definição do problema, na estruturação das atividades, na interpretação dos dados que emergem da avaliação. Este tipo de avaliação que parece estar a ter utilização crescente nos países em desenvolvimento, e em iniciativas da comunidade, tenta ser prática, útil e delegativa para os múltiplos *stakeholders*, e ajudar a melhorar a implementação dos programas.

Por outro lado, nas avaliações participativas do tipo *transformacional*, o papel dos *stakeholders* alarga-se para mudanças sociais radicais. Aqui, a componente ideológica

parece ser uma realidade atuante. Trata-se de uma perspectiva altamente comprometida com a mudança e com um cariz político forte.

Numa perspectiva similar Mertens (1999) clama pela avaliação *emancipatória* que, pretende ir ao encontro das necessidades das pessoas com menos poder, de modo a capacitá-las a influenciar o seu próprio destino.

Num trabalho investigativo desta natureza impõe-se não só dar a conhecer as diferentes abordagens como igualmente assinalar as suas diferenças, mostrar os seus limites e as suas potencialidades, vislumbrar pontos de convergência e sobretudo, sublinhar e reiterar a não aderência a dogmatismos de qualquer natureza, que possam mitigar as análises e impedir a procura por novas linhas de ação.

Assim, porque não tentar discernir sobre as anteriormente referidas na perspectiva de Stufflebeam (2000), como as abordagens avaliativas de maior potencial para enfrentar os desafios do início do século XXI? Afinal é a perspectiva de futuro a força motriz desta investigação.

Desde logo, parece importante reter o seguinte: ao se analisar de forma mais atenta e refletida as nove abordagens eleitas por Stufflebeam como as mais promissoras para este século, e ao tentar efetuar-se um exercício de lucidez sobre a sua transferibilidade para o campo da avaliação das escolas, constata-se a existência de tensões, lógicas e desafios similares aos já referidos anteriormente em outras abordagens e próprios de uma área do conhecimento complexa, multifacetada e longe da maturação.

Assim, verifica-se a existência de abordagens mais próximas de uma lógica positivista e objetivista própria de avaliações de pendor sumativo, com o acento tónico na prestação de contas e na tomada de decisão, e, por outro lado, a existência de abordagens avaliativas de tipo construtivista e subjetivista, alicerçadas numa lógica de pendor formativo, com o acento tónico na melhoria, no envolvimento das principais partes interessadas, na preocupação com a negociação, com o diálogo, com o compromisso, com a democraticidade da avaliação.

É caso para se afirmar que estas abordagens para o futuro (já presente?) se desenrolam num *continuum* entre o positivismo e o subjetivismo, balançando entre a perspectiva sumativa e formativa, apelando como que subrepticamente em alguns casos à conciliação e ao equilíbrio destas duas vertentes da avaliação.

Feita a revisão da literatura e independentemente dos autores, não se encontraram abordagens avaliativas que por si só sejam solução para todos os problemas, logo não se vislumbram argumentos sólidos que obriguem a que estas duas perspectivas sejam

encaradas como dicotómicas e se excluam mutuamente. Talvez que, a complementaridade, em função dos contextos e de cada situação possa ser uma melhor opção.

Ao analisar-se com mais detalhe cada uma das abordagens ditas mais promissoras para o século XXI de acordo com Stufflebeam (2000) encontra-se à semelhança de todas as outras que foram sendo referidas nesta revisão da literatura áreas de fragilidade e pontos fortes. No que concerne à abordagem avaliativa do valor acrescentado refere o CNE (2011), a este propósito que mesmo quando se possa determinar o valor acrescentado, os modelos existentes para o efeito não oferecem a segurança suficiente em relação à validade dos resultados nos testes, internos ou externos, para serem utilizados como indicadores de qualidade das escolas e das aprendizagens.

Seja como for, a avaliação do valor acrescentado desenvolvida por Sanders e Horn (1994); Webster, Mendo e Almaguer (1994); Webster (1995); Tymms (1995), utilizando sobretudo indicadores padronizados, testes estandardizados e metodologia quantitativa, tenta fornecer informação útil quer para fins de responsabilização e prestação de contas, quer para a melhoria.

Já no que concerne à abordagem avaliativa do estudo de caso esta proposta apresentada entre outros por Smith e Pohlman (1974); Campbell (1975); Lincoln e Guba (1985); Platt (1992); Yin (1992) e Stake (1995), parece apostar mais no delinear e iluminar o “caso” sob avaliação e não tanto em julgar o seu mérito ou valor. Apetrechar os *stakeholders* com explicações firmes, bem sustentadas, documentadas e aprofundadas, adotando uma perspetiva holística e contextualizada emergem como pontos fortes desta abordagem avaliativa.

Esta abordagem parece no entanto mais concebida numa perspetiva investigativa do que propriamente avaliativa, surge demasiado dependente do rigor e ética do avaliador que, se constitui como o principal instrumento de avaliação e tem no tempo por vezes demasiado longo da sua aplicação uma variável a equacionar para uma decisão sobre a sua implementação.

Caminhando na direção das abordagens da área do melhoramento e prestação de contas encontram-se nomes relevantes da avaliação como Stufflebeam (1966,1967); Scriven (1967); Glass (1969); Alkin (1969); Webster (1975). Com estes autores, verifica-se a preocupação de conciliação de utilização de um método objetivista de procura de respostas às questões da avaliação, com princípios democráticos, que passam pelo envolvimento dos *stakeholders* no processo de avaliação, pelo respeito por princípios éticos e do bem-comum. Aqui as questões da conciliação dos princípios da qualidade,

responsabilização e prestação de contas com a equidade emergem como incontornáveis. A conciliação e integração da vertente formativa na vertente sumativa estão muito presentes o que não torna fácil a tarefa da sua implementação.

Quando se entra no domínio das abordagens avaliativas da área da agenda social, e no caso concreto da “avaliação construtivista” - Guba e Lincoln (1985, 1989), Thomas Schwandt (1984), Bhola (1998); “avaliação centrada nos clientes” - Stake (1967, 1983), Parlett e Hamilton (1972), Rippey (1973); Smith e Pohland (1974), MacDonald (1975); “avaliação deliberativa democrática” – House e Howe (1998); “avaliação focada na utilização” – Patton (1980, 1982, 1994, 1997), Alkin (1995), Cronbach *et al* (1980) Davis e Salasin (1975), tudo indicia a entrada num território ancorado numa perspectiva dicotómica à do positivismo e portanto, se está perante o quadro oposto ao da ontologia realista, da epistemologia objetivista e do método experimental.

Como pontos comuns a estas abordagens da agenda social ressaltam o envolvimento dos *stakeholders* no processo de avaliação, adotando-se quer a perspectiva destes quer a dos peritos avaliadores; o favorecimento duma perspectiva subjetivista, holística, construtivista, refletindo uma filosofia comumente designada por pós-modernismo e o favorecimento de uma perspectiva de avaliação formativa em favor de valores em torno de causas sociais.

Em diferentes graus, consoante as abordagens, estas perspectivas na área da agenda social apresentam como pontos mais débeis: a distância e o envolvimento por vezes demasiado próximo entre avaliador e avaliados; o tempo necessário, em regra longo, para atender aos pontos de vista dos diversos *stakeholders*; a tentativa de influenciar os resultados da avaliação exercida por grupos de interesses; a grande rotatividade entre os *stakeholders*.

Se parece importante na construção de um processo avaliativo envolver os principais *stakeholders* num processo participativo e democrático de negociação, de diálogo e de interpretação dos resultados dando-lhe um cariz dialógico e de poder aos sujeitos também não parece fácil enfrentar os possíveis riscos de “contaminação” ou enviesamento provocados por uma proximidade excessiva entre avaliador e avaliados.

Assim, da análise efetuada, pode-se afirmar não existirem abordagens avaliativas, que estejam isentas de vulnerabilidades ou pontos menos conseguidos, afinal, todas apresentam pontos fracos e pontos fortes. Todas elas ajudam a extrair ilações úteis e pertinentes, a não perder de vista, quando se passa do campo teórico para o campo prático.

Em síntese, pode dizer-se que a avaliação é um universo imenso, onde se colocam cada vez mais problemas, onde cada vez se sabe mais, mas também onde cada vez mais se

vai aumentando o edifício daquilo que não se sabe. Contudo, e como refere Fernandes (2010, p.26) “promover o equilíbrio e a articulação entre concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas distintas pode contribuir para a melhoria e qualidade das avaliações”.

Parece assim importante no campo avaliativo evitar os acantonamentos em posições extremas que, renunciem a vistas largas e a novos horizontes, e sobretudo, manter em permanência a vontade de aprender, até porque como refere Flores (2010, p.7) “ [...] a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade [...]”.

Em qualquer das abordagens avaliativas apontadas por Stufflebeam (2000) como as mais promissoras para o século XXI parecem emergir como incontornáveis as questões sociais, políticas e éticas como condição de indispensabilidade para a concretização de uma avaliação rigorosa, credível, útil, transparente e relevante do ponto de vista social.

Se como nos recorda Fernandes (2010, p.16) “formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem-vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes”, pelo que, a tarefa de avaliar se afigura complexa, então mais complexa ainda se afigura a sua teia de relações com os valores da sociedade em que se insere, com os interesses políticos que mobiliza e com os padrões éticos a que recorre.

Assim, ao considerar-se a avaliação, para além de uma questão técnica, uma questão cultural e de ação ética (e.g., Méndez, 2002; Fernandes, 2005; Silva, 2006) parece importante, em qualquer circunstância, e antes de se proceder a uma avaliação, clarificar três questões fundamentais: Por que se avalia? Para que se avalia? O que se fará com os resultados da avaliação?

Face a esta realidade Ventura (2006), refere que talvez o caminho esteja em perceber o seguinte:

exceptuando as abordagens que possuem um cunho, explícito ou implícito, de controlo político no sentido da legitimação de propostas que não correspondem aos interesses da coisa pública ou de “mise en scène” para camuflagem, todas as propostas avaliativas têm os seus créditos, as suas vantagens e desvantagens. Cada caso específico, tomando em linha de conta as variáveis em presença, deverá ser objecto de uma determinada abordagem que utilize um modelo ou um cocktail de modelos que permitam dar resposta às questões da forma mais adequada (p.218).

Dentro deste caminho emerge também como importante ponderar os riscos e limites da avaliação. Sobre esta questão Justino (2010, p.86) refere que “qualquer instrumento de avaliação não está isento de limitações que apenas se superam se tivermos uma visão integrada do processo de avaliação”.

Assim, numa teoria que se debruce sobre a avaliação, qualquer análise e reflexão deve incluir as limitações da intervenção, eventuais efeitos negativos, e ter em conta outras forças existentes que possam influenciar todo o processo, por serem suscetíveis de desencadear todo um conjunto de interações e ressonâncias não previsíveis. Até porque e conforme afirma Ventura (2006, p.255) “A avaliação não é intrinsecamente positiva. Vezes há, em que, pelos motivos que lhe estão subjacentes, pela sua deficiente implementação, pela sua instrumentalização ao serviço de interesses exógenos aos da comunidade educativa ou pela falta de impacte positivo, mais valia que não se realizasse a avaliação”.

1.4.Avaliação e qualidade uma coabitação necessária e incontornável

Todo o mundo é composto de mudança. Tomando sempre novas qualidades.
(Camões)

Se existe uma palavra na moda no mundo da educação neste início de século XXI, essa palavra é definitivamente, qualidade. Mas o que quererá ela de facto significar?

Por outro lado, a relação entre avaliação e qualidade parece ser intrínseca sendo que, no campo educativo e na escola em particular, dificilmente uma pode ocorrer sem a outra.

Como nos recorda Fernandes (2007, p.3) sobre a relação entre avaliação e qualidade, numa dada avaliação estão sempre presentes de forma mais ou menos explícita duas linhas de força: “a) como se poderão descrever as percepções das pessoas acerca da qualidade do que se está a avaliar? b) qual é a qualidade do que se está a avaliar?”. Já para Justino (2010, p.84) “A avaliação é um requisito da qualidade”.

As investigações e reflexões feitas no campo educativo parecem convergir no entendimento de que a avaliação e qualidade parecem estar inexoravelmente e estreitamente ligadas.

Parecendo que a abordagem da problemática tem raízes em Portugal, durante a época dos descobrimentos (Andrade *et al*, 2004) quando se assumia como prioritária face

à necessidade de fazer um controlo das embarcações e dos inúmeros instrumentos que as compunham, a palavra qualidade ao que tudo indica encerra em si uma pluralidade de sentidos. Trata-se de um conceito polissémico e multidimensional. É uma palavra latina *qualis* que significa algo que se apresenta tal como é na realidade.

1.4.1.O conceito de qualidade

De acordo com Rocha (2006, p.15) o conceito de qualidade tem sido alvo de grande confusão na literatura da especialidade: “ora se relaciona o tema qualidade com os procedimentos, ora se entende qualidade como a capacidade de servir determinados fins, ora se atribui o significado de excelência duma organização”. Além destes significados, ainda há quem, por vezes, associe a qualidade a conceitos como eficiência, eficácia e produtividade. Neste sentido e no que concerne à generalidade dos serviços da Administração Pública Portuguesa onde se enquadra o Sistema Público de Educação, a qualidade, faz as suas primeiras aparições em forma de lei (Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de maio e Decreto-Lei n.º 135/99, de 22 de abril) enunciada como uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e a simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos.

Sobre esta questão Caupers (2002) refere que por qualidade na administração pública entende-se, no essencial, um conjunto de iniciativas voltadas para a melhoria dos padrões de serviço, como forma de resposta à interrogação da administração como instituição eficaz, como organização prestadora de serviços a cidadãos que esperam dos serviços respostas para as suas necessidades.

Parece, no entanto, cada vez mais consensual, conforme refere Rocha (2006), que o conceito de qualidade implica atuar sobre pontos tão diversos como os objetivos de uma organização, a conformidade com padrões, o envolvimento das pessoas, a medição dos resultados e a melhoria contínua, sendo que, a ênfase num destes pontos em detrimento dos outros tem variado conforme a evolução histórica do conceito de qualidade. Atualmente, o acento tónico parece estar na consideração da organização como um todo.

Para Gomes (2004), a qualidade é geralmente reconhecida como algo que afeta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de uma forma positiva. Quando nos deparamos com situações em que, como utilizadores de um bem ou serviço, sentimos que

as nossas necessidades não são satisfeitas ou as nossas expectativas não são cumpridas, então quase de certeza que a qualidade foi negligenciada.

Atualmente e especialmente no setor económico privado, o conceito de qualidade está próximo do conceito de TQM – *Total Quality Management* (Gestão da Qualidade Total) e supõe, segundo Rocha (2006), uma interface entre quem oferece e quem procura um serviço. Nesta perspetiva, a qualidade não pode ser imposta de fora da organização, pois assenta numa cultura e filosofia de gestão próprias; implica uma abordagem à gestão diferente da tradicional e supõe um processo contínuo de melhoria.

Quando se enfrenta a abordagem à qualidade dos serviços, surge uma dificuldade adicional: os serviços são intangíveis, ou seja, a maior parte não pode ser inventariada, medida, testada antes da prestação e, além do mais, a sua “produção” e “consumo” são simultâneos. Neste caso, como refere Rocha (2006), a qualidade ocorre durante a prestação do serviço, sendo que, como é o caso específico da Educação, a participação do “consumidor” integra a própria prestação, e os consumidores têm exigências, interesses e necessidades diferentes.

Quando se trata de serviços, ganha assim relevância a forma como os utentes/cidadãos percebem ou interpretam as ações e os comportamentos. Já Fernandes (2007, p.4) nos recorda que independentemente da avaliação da qualidade estar mais associada à definição de critérios e de *standards* ou às perceções dos diferentes intervenientes “será sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um”.

Por seu turno e para Rocha (2010, p.96) “a qualidade nos serviços públicos consiste num transplante do mundo dos negócios; e nem sempre os transplantes são bem sucedidos, podendo ser rejeitados”. Neste sentido Rocha (2010) recorrendo a Eskilsen, Kristesen e Juhl (2004) aponta o facto de que enquanto as empresas privadas acentuam a dimensão sistémica, as organizações públicas em regra dão mais atenção às pessoas. Daqui parece ressaltar claramente a importância do envolvimento das pessoas para o alcançar da qualidade de uma organização específica como a escola.

Para Rocha (2010, p.99) um outro problema se coloca quando se pretende implementar um sistema de qualidade no setor público “os serviços públicos são caracterizados por especialidades profissionais com as suas normas de funcionamento, os seus territórios de atuação bem demarcados e que só com muita dificuldade colaboram entre si”. A dinâmica dos atores, os jogos de poder, a influência dos contextos e da cultura

organizacional, configuram-se assim como elementos determinantes para a existência de uma cultura de qualidade nas organizações.

Apesar de todas as dificuldades, este autor é de opinião que existem alguns princípios que não implicando ruturas profundas podem contribuir para a implementação de um sistema de qualidade:

[...] do princípio de obtenção de *feedback* dos clientes, ao princípio da melhoria contínua; ao fomento da cultura participativa, denominada «empowerment» dos funcionários, e ainda à avaliação dos funcionários com base em indicadores quantitativos [...] além disso, a adopção da gestão da qualidade vai, pelo menos, permitir o desenvolvimento [...] do conceito de «learning organization» que Senge (1990) caracteriza como sendo aquelas organizações que são flexíveis e particularmente capazes de introduzir e adaptar-se à mudança (Rocha, 2010, p.99).

Algo porém parece ser incontornável - a dimensão subjetiva da qualidade, sobretudo quando se trata de serviços, é uma variável que ganha relevo. A qualidade sendo um conceito baseado nas pessoas fruto das suas experiências e percepções, resulta da negociação de significados e varia de acordo com fatores como os grupos sociais e as representações sociais do que é bom e mau.

Sobre esta questão pronunciaram-se Stake e Schwandt (2006), que, ao debruçarem-se sobre a qualidade em avaliação, distinguem entre qualidade como medida e qualidade como experiência ou como experiência vivida. Para estes autores, sendo certo que a qualidade é reconhecida como ligada ao pensamento criterial e tratada como a adequação a padrões explícitos ou critérios, não é menos verdade que se deve ter em atenção na problemática da qualidade a subjetividade e intersubjetividade de significados que damos aos acontecimentos, lugares e encontros pessoais. Esta dimensão da qualidade enfatiza o nosso conhecimento prático e a nossa sensibilidade aos acontecimentos da vida. Este conhecimento prático que é simultaneamente cognitivo e emocional é uma fonte da nossa capacidade de discernir a qualidade e de atribuir significado à qualidade.

Inúmeras definições de qualidade, quer de organizações internacionais quer de autores e teóricos reconhecidos do tema, todas revelam similitudes em três aspetos: a) é uma filosofia de gestão global das organizações; b) visa que os bens e serviços satisfaçam os destinatários das mesmas; e c) implica fazer bem e cada vez melhor aquilo que a organização tem por missão fazer.

Talvez seja interessante a este propósito, analisar os critérios ou indicadores de avaliação presentes numa diversidade de modelos internacionais orientados para a qualidade (Anexo 6).

Para Fernandes (2007) e quando está em causa definir a qualidade de um ente, torna-se recomendável atender à natureza do que se quer avaliar e as suas circunstâncias, sem perder de vista o equilíbrio entre três perspetivas de qualidade: a) baseada em critérios e *standards* formais; b) baseada no encontro e interação com o ente a avaliar; e c) baseada em narrativas, registos e memórias.

De acordo com Lopes e Capricho (2007), entre os autores que se dedicam ao estudo e implementação dos sistemas de qualidade, existem duas abordagens, que sendo distintas se complementam: uma abordagem mais pragmática, focada sobretudo nas questões organizacionais, e uma outra, mais teórica, que se centra nas questões filosóficas da gestão da qualidade e no seu impacto a nível organizacional.

Atendendo às várias dimensões do conceito de qualidade que enfatizam mais a adequação a normas e padrões, ou mais a perceção e experiência das pessoas, parece estar implícito como afirmam Lopes e Capricho (2007), nas diferentes perspetivas de qualidade o foco nos cidadãos/utentes e nas suas necessidades, até porque, como refere Ishikawa (1995), as organizações não podem limitar-se a definir a qualidade a partir de padrões definidos, uma vez que estes podem não estar corretos. Para este autor a qualidade é cultura, qualidade é atitude, e é, naturalmente, formação.

Assim, e na linha de Ishikawa (1995) os objetivos em torno da qualidade nas organizações face à sua estreita conexão com o que fazem as pessoas apresentam-se deste modo não como ordens mas essencialmente como compromissos.

Já para a OCDE (1992, p.19) o conceito de “qualidade tem um sentido diferente conforme os observadores e grupos de interesse e, quando se empreende uma reforma, cada qual formula uma ideia diferente da ordem de prioridades”.

Logo, a problemática da qualidade de acordo com Carapeto e Fonseca (1995) pode ser considerada como uma questão intemporal em permanente mutação e construção, trata-se, de um permanente desafio sempre por atingir e cada vez mais exigente.

1.4.2.A qualidade quando referida a organizações e processos educativos

A qualidade quando se refere a organizações e a processos educativos que, por natureza, desenvolvem uma prática social que afeta e modifica a vida das pessoas, assume perspectiva histórica, com grande dimensão ética e valorativa. No que concerne por exemplo à vida de uma escola ela é certamente mais complexa do que o que pode ser refletido pelos resultados dos alunos e das virtualidades que a própria palavra aparentemente encerra em si. Isto mesmo nos recorda Esteban (2008) ao referir o seguinte:

qualidade é uma palavra polissémica, plástica, que encerra virtualidades e positividade, expressa convergência de preocupações, permitindo a rápida construção de um consenso para criar a ideia de agregação em torno de compromissos comuns. Estas características ocultam o quanto suas diferentes acepções guardam possibilidades opostas e contraditórias de organização da escola como projecto social (pp.6-7).

Para Díaz (2003) delimitar concetualmente o termo *qualidade* no campo da educação é uma tarefa difícil dado que inclui várias dimensões decorrentes de áreas disciplinares tão diversas como a sociologia, a pedagogia, a psicologia e a economia. Para esta autora, uma primeira dimensão do termo qualidade relaciona-se com a eficácia, logo a ênfase é colocada nos resultados da aprendizagem efetivamente alcançados através do processo educativo; uma segunda dimensão refere-se ao que se aprende no sistema educativo e à sua relevância tanto para o indivíduo como para a sociedade; uma terceira dimensão de qualidade está relacionada com a adequação dos processos e meios (recursos) que o sistema coloca à disposição dos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa.

Sobre a qualidade no domínio da educação a União Europeia levou a efeito o projeto ESSE/SICI (*Efective School Self-Evaluation*) concretizado pelas conferências permanentes de inspeções regionais e gerais de educação, entre 2001 e 2003, definindo indicadores de qualidade como padrões orientadores de boas práticas (Anexos 7 e 8). Estes indicadores de qualidade divididos por quatro áreas-chave procuravam conhecer a eficácia das escolas em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que prestam e através do desenvolvimento de ações que reforcem os pontos fortes e

superem os pontos fracos. Tratou-se de uma tentativa de perceber a qualidade tendo como referência as organizações educativas.

Sobre a forma como o conceito de qualidade deve ser encarado quando nos referimos a organizações educativas Silva (2002) afirma:

seria inadmissível, do ponto de vista científico, e catastrófico, do ponto de vista social, tornar a «qualidade» como um conceito unidimensional. Por maioria de razão em educação escolar, onde as questões de acessibilidade de organização, de ambiente ou clima relacional, de articulação ao meio externo se combinam com os resultados educativos – dizendo estes respeito às competências cognitivas como às competências relacionais e aos afectos, às expressões e aos valores (Silva, 2002, p.190).

Tendo em conta esta realidade e de acordo com o mesmo autor, não é exetável uma definição unívoca ou meramente técnica de qualidade em educação.

A complexidade da definição de qualidade em educação é de facto grande. Deste modo, serão exetáveis diferentes conceções consoante o modo como se valorizam as diversas dimensões da qualidade ou o modo como se concebe o ato educativo. Assim, como frisam Silva (2002) e Guerra (2002), quando falamos da qualidade das escolas e da educação torna-se necessário precisar o que entendemos por qualidade, a quem afeta, o que é necessário fazer para atingi-la, de que modo atribuímos valor às suas dimensões e às relações que se estabelecem entre estas dimensões.

À semelhança do que acontece em outros domínios a questão da qualidade quando referida a organizações e processos educativos tem sido objeto de cada vez mais atenção por parte dos cidadãos e da sociedade. Para MacBeath *et al.* (2005), são três os grandes argumentos que na atualidade têm vindo a exercer pressão no sentido da qualidade e da existência de padrões em educação: o argumento dos recursos financeiros; o argumento do mercado de trabalho; o argumento da sociedade do conhecimento.

Para o primeiro argumento, a exigência da qualidade em educação resulta do aumento dos recursos destinados às escolas e à formação subsequente, ao mesmo tempo que alguns estudos e organizações internacionais (TIMSS; IEA; EURYDICE; OCDE) que relacionam os dados dos sistemas educativos com os recursos, os custos e as estruturas, suscitam o debate em torno dos resultados baixos obtidos e o desenvolvimento económico e social desejado; para o segundo argumento a educação é encarada como uma potencial via para a resolução dos problemas do emprego e da coesão social, face a um mundo globalizado em que as capacidades e os conhecimentos das pessoas são a sua defesa

perante a pressão da economia; para o terceiro argumento a educação é um bem para o debate político e faz parte do processo democrático, donde há que dotar as pessoas dos conhecimentos adequados à satisfação das suas necessidades e expetativas.

Em síntese pode afirmar-se que perante uma sociedade atual caracterizada pelo esbatimento das fronteiras, por uma maior mobilidade das pessoas, por uma crescente interdependência do ponto de vista económico, social, político e tecnológico, por uma maior competitividade e maiores níveis de exigência, os decisores políticos e os governos pressionados pelas exigências da economia, pelos meios de comunicação social e pelos cidadãos (e.g., associações profissionais; organizações científicas; associações de pais; associações empresariais) tentam assegurar níveis de qualidade que garantam que os serviços públicos de educação prestem os serviços que supostamente deveriam prestar, e que são compagináveis com os dinheiros que os cidadãos pagam através dos seus impostos.

Pérez Juste (1998, citado por Lukas e Santiago 2004a) assinala que a qualidade do sistema educativo pode definir-se e consequentemente controlar-se a partir de quatro dimensões interdependentes: a) qualidade como relevância – que assegura que o que aprendem os alunos responde às necessidades sociais e individuais, desenvolvendo-se como cidadãos e pessoas do ponto de vista físico, intelectual, afetivo e social; b) qualidade como equidade - que assegura que todos os alunos independentemente da sua origem e classe social têm igualdade de oportunidades, processos e resultados; c) qualidade como eficácia – que assegura que todos os alunos aprendem o estabelecido nos programas educativos no tempo assinalado. Trata-se de avaliar os resultados alcançados pelo sistema em relação com os objetivos propostos previamente; e d) qualidade como eficiência - que assegura que os meios, estratégias, procedimentos e recursos utilizados favorecem as experiências educativas dos estudantes e permitem por seu lado aumentar o nível tecnológico e económico do país.

No que concerne especificamente às escolas Lukas e Santiago (2004a), referem que se podem considerar várias dimensões da qualidade:

- 1) Qualidade como prestígio/excelência – Em que se entende por qualidade o prestígio ou a reputação académica e social que têm determinadas organizações escolares acreditadas mediante o juízo de peritos na matéria;
- 2) Qualidade em função dos recursos – Em que o critério de qualidade é a dotação da escola no que concerne a recursos humanos e materiais;

- 3) Qualidade em função dos resultados – A qualidade é aferida pelos resultados dos alunos;
- 4) Qualidade como valor acrescentado – A qualidade é medida pela contribuição decisiva da escola na mudança de conduta dos alunos ao nível de conhecimentos, personalidade e desenvolvimento da carreira;
- 5) Qualidade como adequação a propósitos – A qualidade é verificada pela adequação aos critérios assinalados na lei sendo o objetivo da escola a satisfação dos alunos;
- 6) Qualidade como aperfeiçoamento – Aposta-se numa cultura de qualidade baseada numa melhoria contínua que consiste em levar a efeito as tarefas de uma melhor maneira possível e não apenas como resposta a requisitos legais e controlos técnicos;
- 7) Qualidade total como meta – Substitui-se o controlo de qualidade sobre o produto pela comprovação de que o produto foi elaborado através de um processo controlado.

Já Barroso (1998) referindo-se às questões da qualidade nas escolas refere o seguinte:

[...] o desenvolvimento das políticas de promoção e controlo da qualidade das escolas e do ensino radica em dois momentos distintos e complementares: o primeiro vai buscar as suas origens à evolução recente nos modos de produção, de organização do trabalho e de gestão das empresas, conhecidas genericamente pelo nome de “gestão da qualidade”, o segundo movimento, interno ao sector educativo, desenvolve-se no quadro dos estudos e investigações sobre os “efeitos da escola e do professor” e sobre “as escolas eficazes e a eficácia das escolas (pp. 83-84).

Como se pode assim constatar a melhoria da qualidade parece ser uma preocupação central das políticas educativas neste início de século XXI, constituindo a qualidade das escolas, uma forma estratégica importante para essa melhoria. Contudo, não existe uma receita ou padrão único para uma escola de qualidade.

Sobre este propósito, Natércio Afonso (2004) refere que existem valores nucleares nas sociedades europeias democráticas de difícil compatibilização no seio das escolas. Estes valores tais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a competitividade, a conformidade, a eficácia, a eficiência podem até enfraquecer-se mutuamente. Assim, a qualidade será construída em cada escola e em cada momento, em função dos valores sobre os quais recai o acento tónico e a ênfase, tendo em conta a dinâmica dos atores.

Deste modo, à dimensão técnica e instrumental da qualidade acresce uma dimensão política resultante dos valores perseguidos. Logo torna-se necessário clarificar os valores de referência quando se pretende avaliar a qualidade de uma escola.

A qualidade das escolas apresenta-se assim, como um conceito lato que envolve mais do que atingir metas.

Para Bruggen (2000), se quisermos avaliar a qualidade de uma escola, temos de considerar não apenas os resultados, mas também o ensino, a gestão da sala de aula, as medidas tomadas relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a gestão escolar e a liderança, a qualidade de ocupação dos alunos em atividades fora da sala de aula.

Nevo (1995) sugere seis áreas de indicadores para avaliar a qualidade de uma escola: a) a comunidade e estudantes servidos pela escola; b) a visão da escola; c) o pessoal da escola; d) os recursos materiais; e) os programas educacionais e as atividades; e f) os resultados.

Por seu turno Schwelkes (1996) considera que para uma escola ser uma organização com qualidade deve respeitar os seguintes princípios:

- 1- Da relevância – oferecendo aprendizagens reais e potencialmente relevantes para a vida actual e futura dos alunos e para as necessidades atuais e futuras da comunidade em que se integram e da sociedade em geral;
- 2- Da eficácia – tendo a capacidade de corresponder e superar as expectativas da totalidade dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às taxas de sucesso;
- 3- Da equidade – oferecendo apoios diferenciados a alunos diferentes de molde a assegurar que os objectivos da educação são atingidos de forma equitativa por todos. A equidade ver-se-á reflectida na eficácia;
- 4- Da eficiência – comparando-se com organizações/escolas semelhantes, obtém resultados semelhantes ou melhores com menos recursos.

De acordo com Vicente (2004), uma escola de qualidade será aquela que tendo a sua atividade baseada em projetos e funcionando como um sistema evolutivo e aberto, baseada numa autonomia assumida e responsável, adotar um modelo de qualidade em redor de aspectos fulcrais que passam no essencial pela atenção aos processos e aos resultados; pela preocupação pelo aluno como pessoa única e irrepetível; pela adequação do currículo ao contexto; por uma avaliação essencialmente com intuítos formativos; pela adoção sistemática de processos de autoavaliação com a consequente elaboração de planos

graduais de melhoria; pelo impulsionar de lideranças intermédias e de topo fortes; pela implementação de uma postura de diálogo, envolvimento e comunicação efetivas entre as pessoas; pelo estabelecimento de parcerias; pelo incentivo de uma postura de desenvolvimento profissional das pessoas e pela introdução de mecanismos de recompensa pelo mérito.

Em síntese uma escola de qualidade para este autor será em todo compaginável com a implementação de uma organização aprendente que aposta na autonomia construída, que assume as suas responsabilidades com a concomitante prestação de contas e que elabora o seu projeto educativo através de uma discussão refletida e tendo em conta, satisfazer as necessidades da sua comunidade educativa, potenciando ao máximo os seus recursos de que se destacam as pessoas como elemento decisivo.

Alguns autores chegaram já a definir o que é uma escola de qualidade:

uma escola de qualidade é a que potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influencia com a sua oferta educativa o contexto social. Uma escola de qualidade tem em conta as características dos seus alunos e do seu meio social. Um sistema educativo de qualidade favorece o funcionamento deste tipo de escolas e apoia especialmente aquelas que escolarizam os alunos com necessidades educativas especiais ou estão situadas em zonas social ou culturalmente desfavorecidas (Marchesi e Martín, 1999, p.33).

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação, embora não produzindo investigação, emite pareceres no sentido de contribuir para a discussão pública e melhoria do sistema educativo. Neste sentido, no seu Parecer n.º 1/2011, de 7 de Janeiro, refere que não obstante a dificuldade em definir uma “boa escola” no que concerne ao serviço público de educação, podem identificar-se algumas pedras angulares para a sua consecução: a) a garantia da equidade no acesso, acolhendo a diversidade de alunos e famílias e promovendo a convivência dos diferentes grupos sociais; b) a responsabilidade no assegurar a todos os alunos aprendizagens de qualidade e aquisição de competências fundamentais para que os alunos se possam desenvolver como pessoas, profissionais e cidadãos; c) a promoção da eficiência e qualidade estimulando os alunos ao sucesso; d) a promoção de um clima e organização favorecedores de valores como o respeito mútuo, a integração e a participação de todos os que nela estudam e trabalham; e) a promoção da abertura e do estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente; e f) a existência de recursos humanos, financeiros e materiais adequados à sua missão.

Para Quinn (1996, citado em Lopes e Capricho 2007), para criar uma cultura de qualidade nas organizações é necessário: efetuar um diagnóstico com base numa análise focada em novos valores; que existam líderes impulsionadores da mudança cultural dando às pessoas poder e liberdade fundados no comprometimento; que sejam debatidas de forma aberta e em conjunto as verdadeiras causas dos problemas; que sejam utilizados os modelos, as metodologias, e os instrumentos adequados à avaliação sistemática para aferir o desempenho e poder responsabilizar e recompensar as pessoas pelos resultados da melhoria.

Tendo presente o acima enunciado, constata-se a existência de três grandes linhas de aproximação ao conceito de qualidade quando transposto para a educação e em particular para as escolas: a) uma aproximação à lógica empresarial; b) uma outra lógica que se pode considerar como adaptativa; e c) uma terceira lógica mais próxima da construção local através da negociação e que se pode apelidar de formativa (*qualidade como construção local participada e negociada*).

Parece ser esta última lógica a perfilhada por Freitas (2005) ao referir que a melhoria da qualidade educativa é uma construção coletiva e que a qualidade é o resultado de um processo de avaliação organizacional construído coletivamente a partir do marco referencial que é o projeto político pedagógico da escola consubstanciado no projeto educativo.

Esta posição muito próxima da conceção de avaliação como construção social participada aponta no sentido de uma escola como organização aprendente que deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma e sobre o seu futuro, propiciando possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas pela incorporação dos significados e experiências da vida social.

Deste modo, torna-se visível a superação do conceito de qualidade por transferência do mundo empresarial e incorpora-se, para além da dimensão mais tangível e visível da obediência a padrões e a normas pré-definidas, os sentidos e valores que devem enformar os princípios de uma sociedade democrática quer do ponto de vista ético, quer científico, quer político.

Tendo em conta as diferentes perspetivas que se têm vindo a enunciar sobre a qualidade o conceito proposto por Freitas (2005), de *qualidade como construção local participada e negociada*, compaginável com o conceito de organização aprendente e onde

os atores são levados a participar, parece encerrar um potencial transformador no sentido da melhoria.

Trata-se de uma abordagem que recorre a um conceito pluridimensional de qualidade, abrangendo os vários planos em que se constrói a organização e a ação de cada escola, que reconhece a complexidade e heterogeneidade da realidade da organização escola, valorizando as suas dinâmicas e identidades, e que atua conforme o que afirma Silva (2002, p.51) a este propósito “Para pensar e agir a partir da «qualidade», é vital romper com a combinação de resignação, lamúria e autocomprazimento”.

Está-se assim, perante uma abordagem da qualidade no campo da educação não superior, que assenta num conjunto de atributos e perceções existentes no seio da organização escola considerando a dinâmica e a ação dos atores e que, no cumprimento da sua missão, satisfaz as expectativas dos seus membros e da sociedade, recolhendo ainda como suporte informação de indicadores de política educativa que a administração educativa se encarrega de lhe endereçar.

Em síntese, e como se tem vindo a enunciar a qualidade da escola não é um atributo abstrato mas um juízo valorativo construído socialmente e a cujo processo de construção estão associadas dificuldades de vária ordem que como refere Azevedo (2009) passam essencialmente por ser a) conceituais – qual a definição do conceito de qualidade; b) técnico-metodológicas – como operacionalizar processos de qualidade nas escolas, c) políticas – como enquadrar a política de qualidade nas escolas; d) legais – qual o enquadramento legal de uma política de qualidade nas escolas; e e) culturais – como vencer as resistências à mudança e promover o reforço de cultura de qualidade nas escolas.

Para que a qualidade seja cada vez menos uma realidade estranha aos contextos educativos e escolares, o paradigma da melhoria contínua e gradual parece surgir como uma possibilidade a não descurar, constituindo-se mesmo como um dos mais promissores neste início de século XXI. Este paradigma como refere Azevedo (2009, p.169) “ [...] assenta numa acção humilde, determinada, optimista, socialmente integrada e persistente de cada escola, envolvendo sobretudo professores, alunos e pais que, partindo da análise das suas fragilidades e potencialidades e com o apoio de outros actores e instituições sociais ousam estabelecer e percorrer compromissos de melhoria gradual”.

CAPÍTULO 2. PARA UMA COMPREENSÃO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Este é o primeiro parágrafo de discussão sobre uma organização - a Escola, que se assume desde já como sendo uma organização imperfeita, heterogênea e complexa, de grande densidade humana e relacional.

Organizações perfeitas só se conhecem as que são desenhadas no papel ou esculpidas sob a forma de leis. Deve-se esclarecer de imediato que o conceito de organização não conhece uma definição aceite universalmente, são inúmeras as perspectivas e o grau de amplitude sobre as mesmas. Por outro lado, assume-se desde já neste trabalho de investigação, que na análise das organizações, se recusa uma abordagem meramente formal e normativista que parece ser demasiado redutora. É que, no seio das organizações concretas e das escolas em particular, os atores movem-se numa teia de relações e articulações, de racionalidades distintas que, extravasam em muito o plasmado nos quadros legislativos e racionais.

Reafirma-se, assim, nesta investigação, a assunção de uma perspectiva de escola como construção social, o que obriga à consideração da ação dos atores, dos seus interesses, das suas estratégias, das suas lógicas de ação concreta. Na vida real, as organizações são constituídas por pessoas que têm simultaneamente comportamentos racionais, emocionais, sociais, espirituais e culturais, que traçam estratégias em função das suas margens de autonomia e que embora sendo condicionadas pelos limites estruturais não são determinadas pelos mesmos.

Por outro lado, e tendo em consideração o que vem dizer Damásio (2004), sobre a não separação entre a razão e a emoção, referindo não ver vantagem em a razão funcionar sem a ajuda da emoção, sendo até provável que, a emoção ajude a razão sobretudo em assuntos de cariz pessoal e social envolvendo risco e conflito, então, discernir sobre as organizações e consequentemente sobre a escola, implica a consideração de elementos racionais e emocionais.

Neste sentido se pronunciaram Pina e Cunha *et al.* (2007) ao referirem o seguinte:

a concepção tradicional segundo a qual a emoção incomoda a razão tem vindo a ser substituída por modelos que presumem que ambas interagem, podendo gerar efeitos positivos assinaláveis: a razão pode ajudar a lidar com as emoções (próprias e dos outros), e as emoções podem auxiliar o processamento da informação e a tomada de decisões mais acertadas (p.151).

Face ao exposto, e tendo presente que, como refere Lima (2011, p.149), “A escola, revela-se um objecto de estudo complexo e polifacetado construído sob várias influências teóricas e tradições disciplinares”, então, torna-se pertinente partir do conceito de organização e das diferentes formas de o perspetivar, para, com essa ancoragem, e convocando as hipóteses de transferibilidade das ciências da organização para o campo educativo, discutir e tentar discernir sobre os desenvolvimentos da escola como organização, sobre os diferentes modos de a encarar, sobre a importância das salas de aula e da forma como a escola se organiza e, sobretudo, abrir uma janela sobre o futuro, tentando desvendar o que poderá ser a escola como organização neste início de século XXI.

O olhar focado na escola surge assim como condição necessária e indispensável para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. Até porque, como refere Nóvoa (1992, p.20) “A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem apenas uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica [...]”.

2.1.O conceito de organização

Elucidados e esclarecidos os pontos prévios acima enunciados de máxima importância no âmbito deste trabalho, recorda-se como lembra Bilhim (2005), que o termo organização tem origem no grego *organom*, que significa instrumento, utensílio. Sendo assim, e desde logo, parece estar subjacente um carácter instrumental para a existência das organizações, elas existem com vista a prosseguir determinados fins. Por outro lado, parece emergir como consensual para qualquer observador minimamente atento da realidade social que, as organizações estão presentes em todos os domínios da vida humana, ou seja, vive-se num mundo dominado pelas organizações. Isto mesmo confirma Bilhim (2005) quando refere:

as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais ou da informação. Hoje, nascemos em hospitais, alimentamo-nos em restaurantes, trabalhamos em empresas, departamentos públicos, instituições sem fins lucrativos e, quando morremos, recorremos à igreja e à empresa funerária. Tudo organizações que penetram em todos os aspectos da vida contemporânea (p.19).

Estando, assim, a vida das pessoas “à mercê” das organizações, como será então que podem ser definidas e perspectivadas?

Seguindo a esteira de Pina e Cunha *et al.*, (2007, p.48) “uma forma de ver é uma forma de não ver”, pelo que, existem diferentes formas de definir e encarar uma organização. O conceito de organização não é estático, sendo isso sim, alvo de atenções variadas como as de disciplinas como a gestão, o direito, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a ciência política, a economia, entre outras. Logo, é grande a multiplicidade de ângulos com que a teorizamos, e consequentemente, apresentar uma definição de organização não é tarefa fácil.

De uma forma simples e linear pode definir-se organização como um conjunto de pessoas que trabalham de forma concertada para atingir objetivos comuns. Contudo, a literatura é abundante em definições de organização. Para Kanouche (2001), as organizações são coletividades capazes de alcançar os seus objetivos, por permitirem aqueles que nelas trabalham, alcançar os seus próprios objetivos.

Por outro lado, para melhor perceber as organizações, e uma vez que as mesmas se configuram como construções sociais e são realidades complexas e multifacetadas apropriáveis a partir de pontos de vista diferentes, então de acordo com Pina e Cunha *et al.* (2003, p.13) é necessário elaborar teorias que em simultâneo sejam “a) inclusivas, dado que sistemas complexos não são redutíveis a modelos simples; b) parcimoniosas, de molde a que as teorias elaboradas, não se tornem de tal forma complexas, que dificultam o conhecimento”.

Neste caminho e quando se entra no domínio das perspetivas sobre as organizações, a pluralidade de olhares é uma inexorabilidade. Para alguns autores as organizações podem ser vistas como teatros (Goodman e Goodman, 1972), para outros como orquestras de jazz (Weick, 1999), ou ainda caixotes do lixo (Cohen, March e Olsen, 1972).

Mas os olhares podem assumir diversos matizes. Nesta linha assume especial destaque o trabalho de (Gareth Morgan, 1986) *Images of Organization* que propõe um conjunto de oito imagens ou metáforas para a compreensão da complexa realidade organizacional: organizações como máquinas; organizações como organismos; organizações como cérebros; organizações como culturas; organizações como sistemas políticos; organizações como prisões psíquicas; organizações como fluxo e transformação e organizações como instrumentos de dominação.

Por seu turno Ellström (1983) propõe um modelo multifocalizado, integrador e articulador de quatro modelos organizacionais: *o modelo racional* focado em objetivos definidos previamente de forma instrumental; *o modelo político* em que o poder é a pedra de toque, sendo que, na gestão de interesses e conflitos ganham os que detêm mais poder e recursos; *o modelo de sistema social* caracterizado por adaptações não intencionais a alterações do meio ambiente interno e externo; *o modelo anárquico* caracterizado pela ambiguidade e subjetividade, onde se encaixam metáforas como a anarquia organizada, sistema de caixote do lixo e sistema debilmente articulado.

Não muito distante em termos substantivos das metáforas/modelos que se tem vindo a enunciar, Canavarro (2005) classifica as organizações numa tipologia que apelidou de “solo epistemológico” segundo três grandes grupos: a) as que se encaixam no paradigma positivista; b) as que se enquadram no paradigma biológico-sistémico ou neo-positivista; e c) as que se enquadram no paradigma construtivista.

Dentro do primeiro grupo Canavarro (2005) realça as organizações como máquinas e as organizações como instrumentos de controlo social; dentro do segundo grupo dá destaque às organizações como seres vivos e à abordagem sistémica e dentro do paradigma construtivista sublinha as organizações como culturas, as organizações como círculos políticos e as organizações como cérebros, ou seja, – as organizações que aprendem.

Para aquele autor as *organizações como máquinas* baseiam-se na organização militar do tempo de Frederico o Grande, no século XVIII, que mais tarde, no século XX, vieram a ser aproveitadas pela teoria clássica das organizações de Fayol e Taylor. Se o pretendido é um controlo apertado sobre os subordinados e um exercício de poder assente na rigidez de relacionamentos e na reprodução social, então talvez este tipo de organização possa ser, em alguns casos, bem-sucedida.

Por sua vez, as *organizações como instrumentos de controlo social*, são típicas igualmente de uma visão que almeja a uniformidade e o controlo sobre as pessoas e em que, um indivíduo ou grupos impõem a sua vontade sobre outros.

Já quando se analisa as *organizações como seres vivos*, podem constatar-se como refere Canavarro (2005) socorrendo-se de Burrell e Morgan (1979) que estas expressam a noção de que, os membros de uma organização se comportam como pessoas com necessidades complexas que se satisfeitas conduzem a uma maior produtividade. Por seu turno, a *abordagem sistémica* contém como seus principais elementos caracterizadores os

seguintes: a) a organização é perspectivada como aberta ao mundo exterior e à incerteza que o caracteriza; b) as partes da organização podem ser alvo de alterações que afetam as outras partes; c) o foco da atenção deve incidir na teia de relações e não na estrutura preconcebida.

Continuando a analisar a proposta de Canavarro (2005) para as imagens das organizações verifica-se que estas podem ser perspectivadas como *culturas*. Neste caso a influência da antropologia é marcante. Está-se em presença de uma conceção de cultura como processo de criação de sentido, como fonte importante de orientação dos indivíduos na organização conferindo à cultura um valor político como valor de relação, dado que atua como um processo de criação de sentido e como promotor de atribuição e orientação dos indivíduos.

Por seu turno, quando se olha para as organizações como círculos políticos ressaltam de imediato elementos como o interesse, o conflito, o poder, a negociação. De assinalar segundo aquele autor, que, pluralismo não significa repartição equitativa sendo que em geral numa organização o poder está repartido, ainda que, de forma desigual. Sendo assim, conclui Canavarro (2005) que a política numa organização promove sobretudo uma desordem e uma desintegração com o que está definido e estruturado.

Por seu turno Burrell e Morgan (1979) sugerem um esquema de análise quadripartido de quatro paradigmas mutuamente exclusivos em torno da sociologia da mudança radical e da sociologia da regulação. Sob o chapéu da sociologia da mudança radical operam o paradigma do humanismo radical que coloca o acento tónico no conflito e na mudança radical e em que o homem aparece dominado pela ideologia e o paradigma do estruturalismo radical em que a mudança radical assenta nas estruturas; em torno da sociologia da regulação surge o paradigma interpretativo que reconhece a interação do social e a compreensão da intersubjetividade e o paradigma funcionalista que coloca a ênfase na ordem, no equilíbrio, na estabilidade, buscando explicações racionais e reguladoras.

Como se constata a pluralidade dos ângulos de análise é uma inevitabilidade a que qualquer candidato ao estudo das organizações não pode escapar. Contudo, não deve deixar de se assinalar que, embora as organizações nasçam como construções racionais de molde a satisfazer certos objetivos globais, tendem a ganhar vida própria por força dos que nela trabalham e com ela interagem. Trata-se de algo incontornável e dificilmente apropriável na sua totalidade por qualquer olhar, modelo ou metáfora.

Assim independentemente das diversas matizes e cambiantes que as organizações assumem, elas são uma presença incontornável no quotidiano das pessoas e podem marcar as suas vidas de uma forma indelével para o bem e para o mal.

Os quadros que se apresentam de seguida tentam refletir e resumir, por um lado, a dificuldade em sintetizar o conceito de organização e, por outro lado, traçar uma panorâmica da riqueza de perspetivas que podem ser convocadas para ajudar a perceber a “realidade” organizacional.

Com se constata provavelmente ao nível dos conceitos as similitudes são maiores que as diferenças, verificando-se mais divergências ao nível da forma do que da substância.

Quadro 2. Diferentes conceitos de organização a partir de Pina e Cunha *et al.* (2007)

Autor	Definição
Etzioni, 1984	As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.
Scott, 1987	Coletividades, orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada.
Giddens, 2000	Estrutura intencional com objetivos institucionais que, no desenvolvimento organizacional moderno, têm desempenhado um papel organizador e influente na sociedade e na vida das pessoas.
Bilhim, 2005	Entidade social, conscientemente organizada, gozando de fronteiras delimitadas que funciona numa base relativamente contínua tendo em vista a realização de objetivos.

Como se pode constatar pela análise do Quadro 2, e apesar das diferenças presentes nos conceitos, estas fazem-se sentir mais no campo da semântica do que no seu núcleo substantivo.

Por seu turno, o quadro que se segue, dá uma ideia das perspetivas de organização mais difundidas em geral pelas ciências da organização, e que, em função da sua natureza,

tendem a acentuar aspetos predominantemente racionais e estruturados ou, por outro lado, a enfatizar aspetos mais diluídos, menos articulados e menos estruturados.

Assim, no quadro três podem conhecer-se melhor as características da organização racional, da organização orgânica, da organização política, da organização cognitiva e da organização humana.

Quadro 3. Diferentes perspetivas da organização a partir de Pina e Cunha *et al.* (2007)

Perspectiva	Breve descrição
A organização racional	<p>A organização visa, através de níveis elevados de planeamento e formalização, aumentar a eficiência e diminuir a incerteza. A organização racional é um mecanismo em que a racionalidade coletiva se sobrepõe à racionalidade individual. Esta perspetiva tem o mérito de entender a importância da eficiência e do controlo da incerteza, mas não abarca fenómenos como a importância da envolvente ou a racionalidade limitada dos atores organizacionais.</p> <p>Pontos críticos: homogeneidade; unicidade de objetivos; primado da estrutura; formalização.</p>
A organização orgânica	<p>Esta perspetiva toma a organização como um ser vivo, adaptativo, atento às características da envolvente e oscilante entre a adaptação e o desajuste. Tal como os seres vivos, as organizações adaptam-se ou são removidas. Todavia, a competição organizacional não replica de forma perfeita a competição no mundo natural (e.g. interferência de fatores políticos).</p> <p>Pontos críticos: caráter sistémico da gestão; importância da envolvente; natureza evolutiva; afetação de recursos.</p>
A organização política	<p>Dada a diversidade dos atores e dos interesses em jogo, as organizações podem ser entendidas como arenas políticas, nos quais a manutenção ou o reforço do poder são motivações essenciais. Reduzir tudo ao fator político é, contudo, desviar a atenção de uma realidade complexa para uma versão simplificada (e incompleta) dessa realidade. As organizações são realidades políticas mas não apenas isso.</p> <p>Pontos críticos: diversidade de interesses; negociação e conflito; luta pelo poder; formação de coligações; a mudança como fonte de turbulência política</p>
A organização cognitiva	<p>O objeto é inseparável do sujeito, o que quer dizer que um mesmo objeto (e.g., a organização) pode ser interpretado de diversas maneiras. Esta perspetiva alerta para este facto e ajuda a explicar por que distintos observadores podem entender o mesmo facto de formas diversas.</p> <p>Pontos críticos: a organização como realidade socialmente construída; os atores organizacionais como processadores ativos da informação; a organização como pluralidade de perspetivas.</p>
A organização humana	<p>As organizações existem para as pessoas. Por isso, os objetivos daqueles que nelas trabalham devem ser cuidadosamente considerados, já que a atenção aos objetivos individuais é condição fundamental para o alcance de vantagem competitiva através das pessoas. Todavia, as organizações não são apenas cenários idealistas de bem-estar humano. São, Também, realidades competitivas, paradoxais, conflituosas e alienantes.</p> <p>Pontos críticos: a centralidade dos objetivos individuais; a integração de objetivos individuais e organizacionais; efeito Pigmalião</p>

Pela análise do Quadro 3, verifica-se que afinal todas as perspectivas apresentam pontos críticos.

Desta forma, ao constatar-se a não existência de modelos perfeitos e acabados, é-se impelido a convocar elementos das várias perspectivas quando se pretende analisar uma organização em concreto.

Assim, tanto ou mais relevante do que conhecer os inúmeros pontos de vista a partir dos quais as organizações podem ser perspectivadas, importa antes ter presente que:

[...] todas as formas de “complicação” por via da diversidade são úteis na medida em que, dada a impossibilidade de alcançar uma perspectiva única e abrangente, se torna necessário multiplicar os ângulos de observação. Troca-se assim o conforto de uma perspectiva total pelo estímulo intelectual da existência de uma visão pluralista [...] usam-se diferentes abordagens (metáforas, perspectivas paradigmas), de forma a suscitar tentativas de explicação diversas a partir de pontos de vista distintos (Pina e Cunha *et al.*, 2003, p.12).

No entanto, deve dizer-se que não obstante a variedade de metáforas e definições é possível encontrar algumas características comuns à maioria das abordagens.

Muñoz Sedano e Roman Perez (1989) referem cinco elementos nucleares do conceito de organização: composição; orientação para objetivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional intencional e continuidade no tempo.

Tendo em conta esta realidade, e face ao que se tem vindo a enunciar, a aplicação do conceito de organização à escola parece ser uma questão não geradora de grandes controvérsias. Sobre este propósito Lima (1992, p.42) vai ao ponto de afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

2.2.A Escola como organização

Tendo sido assumido no âmbito deste trabalho e em conformidade com o quadro teórico que se tem vindo a convocar que a escola pode ser perspectivada como uma organização, analise-se então, algumas das suas características que parecem configurar-se como mais relevantes e que se entrecruzam com a avaliação das escolas e a autoavaliação em particular.

Sobre este tema Afonso (2000) refere o seguinte:

as escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interações dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e das estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interações sociais dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da acção dos actores sociais definindo um contexto de permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal) (p.204).

Por outro lado, nos tempos que correm, a escola como organização parece ser presença assídua e quase diária nos diversos meios de comunicação social, fruto da sua crescente visibilidade social, política e organizacional. Esta visibilidade maior parece conetar-se com um quadro de expectativas acrescidas sobre o papel decisivo das escolas e dos professores nas aprendizagens dos alunos, e sobre a sua utilidade social.

Urge então compreender melhor a Escola no seu papel de organização educativa e social complexa. Isto mesmo implica, antes de mais, reter como nos lembra Lima (2010, p.12) que “ [...] a emergência de novas ideias e propostas para a educação dificilmente pode ocorrer a partir de diagnósticos superficiais, repletos de ideias velhas e lugares comuns”.

Entre apelos crescentes à democratização e a demandas económicas de racionalização, eficácia e eficiência, a escola como organização e objeto de análise tem sido alvo de debates acesos e acalorados.

Assim, a escola à qual foi incumbida como núcleo central da sua missão a tarefa de ensino-aprendizagem, entre muitas que lhe têm vindo a ser atribuídas recentemente, “ [...] a instituição escolar é como um cesto onde se tendem a colocar todos os ovos da construção do bem comum, da cidadania ativa, da responsabilidade social” (Azevedo, 2003, p.13) continua apesar de todas as “crises” e de todo o seu lento processo de transformação a assumir um papel central nas sociedades contemporâneas.

No entanto, e numa tentativa de enfrentamento da “crise” da escola que se massificou sem se democratizar gerando fenómenos de insucesso e abandono escolar de uma parte significativa dos seus alunos, “Touxemos todos à escola, mas não conseguimos acolher cada um dentro da escola” (Azevedo, 2009, p.4), os Estados através dos seus governos têm-se desdobrado em tentativas de reforma no intuito de combater o insucesso, melhorar a eficácia e a qualidade, legitimar políticas e satisfazer distintos interesses.

Estas mudanças por vezes assentam no que (Walford, 2001) refere como um fenómeno de imitação que leva os decisores políticos a adotar nos seus países medidas

baseadas na observação do que funcionou noutros países, numa tentativa rápida de contornar os problemas e legitimar as decisões, o que, nem sempre funciona.

Discernir sobre a Escola neste início de século XXI, parece, deste modo, exigir um pensamento reflexivo e crítico, um trabalho humilde de interrogação que possibilite um exercício difícil e arriscado de rompimento com a rotina diária, com o costume e a tradição.

Este risco e esta dificuldade estão presentes quer em Lima (2011, p.10) quando refere “a investigação, porém tem revelado que as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organograma, mas são também arenas políticas e culturais, estruturas simbólicas e subjectivas [...]”, quer em Estêvão, (2001, p.18) quando recorda que a escola do ponto de vista organizacional “é essencialmente uma organização plural, com uma vida social mobilizada em torno de compromissos entre os vários mundos”.

Neste exercício de reflexão sobre a escola Nóvoa (1992) refere o seguinte:

as escolas são instituições de um tipo muito particular que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a informação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face aos novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1992, p.16).

Sendo assim, uma abordagem *meso* da escola capaz de integrar e articular elementos relevantes de tipo macro como as políticas educacionais e elementos de tipo micro como a sala de aula, a cultura escolar, a acção de vários grupos no seu seio e as suas práticas em contexto específico de acção, parece revelar-se a mais adequada para esta investigação.

Como referem Sarmiento e Ferreira (1995), o *meso* é o espaço próprio da mediação, o local onde está em jogo a transformação, o contexto favorável ou desfavorável à melhoria dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que, esta descoberta da organização escolar como local central da mudança educativa resulta de múltiplas variáveis de natureza epistemológica, teórica, política e pedagógica. Já como aduz Torres (2011, p.112) no que concerne ao caso português “as meso-abordagens, focalizadas sobretudo na escola como organização [...] têm vindo a ampliar a importância do estudo da escola, conferindo-lhe discursivamente, uma nova centralidade política, administrativa, financeira e pedagógica”.

Desta forma e indo ao encontro de Lima (2008) quando afirma:

entre o planeamento, o cálculo e a procura incessante da relação óptima entre meios e fins e a perseguição racionalista do *the one best way*, por um lado, e as metáforas relativistas e perturbantes do processo de decisão tipo “caixote do lixo”, de tipo caótico ou casuístico, por outro, parece oportuno admitir alguma amplitude para interpretações distintas, ou até mesmo antagónicas, face a estudos empíricos da escola, de contexto e de situações concretas (Lima, 2008, pp. 9-10).

Então, dois pontos-chave assumem contornos determinantes nesta discussão. Em primeiro, a quase impossibilidade de uma análise da escola que induza a não consideração de aspetos relevantes tais como as suas dimensões organizacionais, a liderança, a teia de interesses e projetos no seu seio, as suas margens de autonomia e as suas capacidades estratégicas. Em segundo lugar, a necessidade de considerar a diversidade de propostas teóricas e analíticas e de metáforas interpretativas, de molde a possibilitar o estudo da escola como organização.

É tendo em conta esta multiplicidade de contributos com raízes e cambiantes diversos que se prosseguirá na análise da escola como organização, sem contudo antes deixar de se revisitar em traços gerais o seu processo de afirmação do ponto de vista histórico até à sua configuração atual.

2.3.A Escola enquanto organização nuclear dos sistemas educativos contemporâneos

Um dos aspetos caraterísticos das sociedades modernas do século XXI tem vindo a ser a importância atribuída aos sistemas educativos. Quer como possibilidade de promover uma maior equidade e possibilidade de usufruir do bem público que é a educação, quer como oportunidade de fornecer uma formação qualificada que vá de encontro às necessidades da economia, num quadro de uma competitividade crescente e de um mundo globalizado.

A este respeito Barroso (2005) alude ao facto de que, por força das medidas políticas educativas de descentralização e autonomia das escolas e de reforço da sua componente de gestão de molde a promover a eficiência e eficácia da escola e da qualidade do seu ensino, a visibilidade da escola enquanto organização tornou-se maior.

Sendo assim, à escola está não apenas subjacente uma lógica de desenvolvimento e modernização, mas também de integração e mobilidade social. Isto mesmo nos recorda

Silva (2010, p.30) “A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”.

Por outro lado, é na escola nos seus múltiplos espaços e em concreto nas salas de aula, que os alunos ocupam a maior parte dos seus tempos de vida diários. A este propósito o Conselho Nacional de Educação (2007) refere que as crianças e os jovens estão cada vez mais confinados a despender o seu tempo social nas escolas. Por imperativos sociais diversos relacionados quer com a feminização do emprego, quer com a gestão do tempo das famílias, quer outros, a escola assume um papel cada vez mais fulcral no futuro de muitos jovens, pelo que o trabalho realizado no seu seio assume cada vez maior relevância.

Sobre a importância do trabalho realizado no interior das escolas, Helen Simons (1999) é inequívoca ao afirmar:

o desenvolvimento concreto das ideias educacionais tem lugar na sala de aula e nas escolas. Pode ser um processo interactivo entre as ideias de autoridades centrais e locais, professores, investigadores e outros actores sociais, mas são as escolas que interpretam (e, eventualmente, criam) a experiência educacional real. Faríamos bem em reforçar as nossas escolas como a unidade principal da mudança, dando-lhes o apoio necessário para se tornarem melhores comunidades auto-avaliativas e assegurando que os processos de avaliação que lhe pedimos sejam consistentes com estes objectivos educacionais (Helen Simons, 1999, p.168).

Parece assim claro de acordo com esta autora, o papel fundamental da escola enquanto peça chave dos sistemas educativos e como organização central da contemporaneidade.

Concorrendo para esta centralidade da mudança devem as escolas de acordo com Sergiovanni *et al.* (1987) assegurar os valores fundamentais da liberdade, equidade, qualidade e eficiência mesmo sabendo-se que são difíceis de compatibilizar.

Mas recuando no tempo na tentativa de compreender melhor o processo de afirmação e consolidação da escola enquanto organização e indo ao encontro de Teodoro (2010, p.73), fica-se a saber que “Nascendo da confluência do projecto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-Nação, e destes com o capitalismo, enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade”.

Neste contexto, as escolas encontram-se inexoravelmente na primeira linha dos novos desafios educativos, pesando sobre elas exigências, expectativas, solicitações,

esperanças, no sentido de contribuir para o aumento do bem-estar das pessoas e para a melhoria das sociedades. Teodoro (2010, p.74) afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, se assumiu “como prioridade das políticas públicas a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente da sua condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural”.

Perante esta nova realidade a escola como organização densificou-se e a sua compreensão adquiriu uma dimensão acrescida. É que parece verificar-se o seguinte:

a escola para todos, uma conquista social dos ideais democráticos modernos e o meio privilegiado de construção dessa identidade imaginada, o cidadão nacional, ao abrir as suas portas a novos públicos escolares [...] tornou-se uma realidade qualitativamente distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e as suas famílias, a opinião pública em geral têm uma manifesta dificuldade em compreender e lidar (Teodoro, 2010, p.9).

Neste mesmo processo histórico-evolutivo de afirmação da escola enquanto organização, Nóvoa (2009) identifica três grandes momentos de transição nos sistemas educativos e que são: 1820, 1920 e 1970. O primeiro que apelidou de - Consolidação e Difusão do Modelo Escolar – é marcado pela implementação da escolaridade obrigatória, e constituiu-se como pedra angular na afirmação dos Estados Nação. Este primeiro período ficou marcado pela homogeneização e expansão da denominada “escola de massas” e contribuiu para a definição de novas formas de organização de vida familiar e social. A aquisição pelos professores de um estatuto profissional foi igualmente um aspecto marcante desta fase.

O segundo momento que designou de - Educação Nova e Pedagogia Moderna - ficou assinalado por quatro princípios basilares – educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica. Foi um período de florescimento e desenvolvimento de novas ideias pedagógicas na tentativa de produção de uma “ciência da educação”.

Este período distinguiu-se pela tentativa de consagração da “utopia” de que a escola deveria tratar da formação da criança em todas as dimensões da vida, o que contribuiu para que a escola se viesse a sobrecarregar de missões, esquecendo-se amiúde das tarefas do ensino e da aprendizagem.

O terceiro momento que denominou de - Desescolarização da Sociedade – foi um período caracterizado por fortes críticas à instituição escolar e pela presença marcante de

duas utopias avançadas por autores como (Ivan Illich, 1971 e Pierre Furter, 1966) que sugeriram a possibilidade de uma “educação desescolarizada” baseada em redes informais de aprendizagem e a defesa de uma educação dedicada às questões da sociedade, da cultura e do “aprender a ser”. Contudo e contrariamente às hipóteses formuladas, assistiu-se neste período ao “triunfo” do mercado e a uma escolarização virada para a preparação para o trabalho assente na preocupação com o conceito de “Educação e Formação ao Longo da Vida”.

Nesta esteira, Canário (2008) aponta três períodos de construção da escola moderna. O primeiro período que situou entre a Revolução Francesa e o fim da primeira grande guerra, designou de *tempo de certezas*, e descreveu como marcado pela harmonia ou equilíbrio entre a escola e o seu contexto externo e por outro lado, por um balanceamento interno entre as suas diferentes dimensões. Estes equilíbrios deveram-se por um lado, ao facto da sociedade assistir a um tempo coincidente com o do triunfo do capitalismo liberal e por outro, porque a estrutura da escola se mostrava adequada aos públicos e à sua função então vincadamente elitista.

O segundo período, que situou entre 1945 e 1975, denominou de *tempo de promessas*, e caracterizou como um tempo de passagem de uma escola elitista para uma escola de massas assente em três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Este foi um período em que a envolvente externa assinalava uma economia mundial pujante que, trouxe consigo uma época de grande prosperidade, o que criou entre os diversos atores a sensação de que todos os participantes no “jogo escolar” podiam retirar dividendos quer através da mobilidade social quer através de ganhos económicos associados a maiores níveis de escolarização. Por outro lado, durante este período, verificou-se a emergência do papel regulador do Estado-Providência por intermédio de introdução de mecanismos de redistribuição da riqueza numa articulação entre o capitalismo industrial e a democracia política o que, inculcou uma visão positiva do futuro que se espalhou à relação percecionada entre o progresso económico e a elevação dos níveis de escolarização da população.

Finalmente, o terceiro período que se iniciou em 1975 e se estende até aos nossos dias foi apelidado de *tempo de incertezas* e é marcado pelas mutações no mundo do trabalho e pela desvalorização do diploma escolar. Este período assiste à emergência do fenómeno da “globalização” ou “mundialização” o que levou a mudanças importantes no campo da educação. Nesta fase a escola depara-se com dificuldades em dar resposta à diversidade de públicos que veio a acolher e ao aumento de missões que lhe anexaram. Por

outro lado, durante este período, esbateu-se a relação diretamente proporcional entre mais escolarização e maior facilidade em encontrar um emprego e entre maior escolarização e mobilidade social, pelo que, se trata de um período marcado pelas incertezas e pelas indefinições.

Por outro lado, Sousa Fernandes (2003) refere em jeito de síntese que, tendo os sistemas escolares modernos sido constituídos nos finais do século XVIII e inícios do século XIX, o Estado chamou a si a exclusividade de educar todos os cidadãos. Como consequência a edificação de toda a educação escolar assenta numa administração centralizada e hierarquizada, na escola como serviço periférico do Estado, na gestão burocrática, no professor funcionário, num currículo uniforme e numa organização pedagógica similar em todas as escolas. Este sistema manteve-se até meados do século XX com a expansão da escolaridade.

Apesar de algumas cambiantes nas análises desenvolvidas por estes autores, são mais as similitudes que as diferenças, tudo indiciando que há uma unanimidade nesta historiografia, para se afirmar, não querendo recuar mais no tempo, que ao longo de todo o século XIX a escola se afirmou como elemento de homogeneização linguística e cultural e de consolidação do Estado-Nação.

Por outro lado, neste processo e apesar de algumas variações, consolidou-se ao longo de todo o século XX uma configuração que Tyack e Cuban (1995) apelidaram de *gramática da escola*, ou seja, a escola manteve-se no essencial estável na sua lógica organizacional, como que impermeável às mudanças que, a ocorrerem, se fazem sentir sobretudo na periferia e não no seu núcleo fundamental. As mudanças na forma como as escolas dividem o tempo e o espaço, avaliam os alunos, os distribuem pelas classes, os agrupam em disciplinas e os certificam, constituem, no dizer de Tyack e Cuban (1995), um verdadeiro modelo standardizado.

A este propósito Canário (2008) afirmou que se pode resumir o problema da escola nos tempos que correm a três grandes questões: a) a de possuir uma configuração obsoleta porque assenta num saber cumulativo e revelado através de uma conceção transmissiva da aprendizagem, orientada para o trabalho, numa subordinação funcional à racionalidade económica vigente; b) o de sofrer de um défice de sentido para os que nela trabalham pois não estimula o gosto de aprender, antes explora os benefícios materiais e simbólicos que promete no futuro e c) a de padecer de uma legitimidade social pois continua a excluir parte dos seus alunos, reproduzindo e acentuando desigualdades e fabricando a exclusão relativa.

Barroso (2000) corrobora de certa forma esta tese ao referir que a Escola pública de massas do século XIX ao século XX, desenvolveu-se em redor de um símbolo e de uma matriz pedagógica – a sala de aula – para levar a efeito o ensino coletivo. Para este mesmo autor (2000, p.11) “a escola de massas não conheceu ainda a verdadeira democratização de molde a gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos”.

Uma curiosa descrição do ponto de vista arquitetónico e que ajuda a perceber e a contextualizar melhor as ideias que têm vindo a ser expressas, é-nos oferecida por Gonçalves (2011) quando refere o seguinte:

a modernidade nos legou uma imagem que levaremos algum tempo para substituir: uma sala rectangular com janelas à esquerda, a porta de entrada à direita, seis filas de cerca de sete carteiras com crianças sentadas e que, durante certo tempo, se voltam com atenção para um homem ou uma mulher diante de um quadro de giz (p.11).

Embora esta imagem, seja de acordo com aquela autora, a que melhor caracteriza o modelo de educação vigente nos séculos XVIII e XIX, a sua consolidação, embora não de forma linear, efetivou-se na passagem para o século XX com a secularização da educação.

Em síntese, pode afirmar-se que a construção da modernidade eregiu-se sobre os pilares de uma escola tradicional com uma missão de unificação cultural e nacional. A este respeito Nóvoa (1998) afirmou que este modelo de escola que se desenvolveu inicialmente na Europa, rapidamente se torna como o referencial quase único ou imaginável.

Referindo-se à escola portuguesa da segunda metade do século XX, e de forma similar, Formosinho e Machado (2008), lembram que uma análise sobre o seu funcionamento veio pôr a descoberto inadequações nas suas estruturas organizacionais, a dificuldade em fazer a mudança por decreto e a capacidade de sobrevivência de uma pedagogia transmissiva levada a efeito por docentes socializados numa cultura de ensino individualista.

Por outro lado, e pelo menos no que concerne à realidade portuguesa, parece que se tem manifestado um fenómeno incontestável, o de que, a escola, tem vindo a anexar ao seu desígnio nuclear de ensino e aprendizagem um crescente número de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* (Nóvoa, 2005) que promoveu a assunção de uma série infindável de tarefas.

Para Nóvoa (2007) é preciso que a profissão docente não seja permeável a uma infinidade de missões que não contribuem para a afirmação da sua identidade antes ajudando-a a transformar numa zona “cinzenta” de tarefas que devem ser da responsabilidade quer das famílias, quer das comunidades locais, quer da sociedade.

Perante toda esta realidade que se tem vindo a descrever, vários autores, como se verá, têm chamado a atenção para a necessidade de em pleno século XXI abrir a sala de aula e evitar o *transbordamento*, como formas de promover a qualidade das aprendizagens e de potenciar o profissionalismo docente.

2.4.O papel da sala de aula na organização da escola

Dentro da especificidade da escola como organização sobressai como alguns autores têm referido (Barroso, 2000 e Ventura, 2006) o papel desempenhado pela sala de aula, o coração da escola, o local onde os alunos e professores permanecem mais tempo, o local onde se faz sentir a essência do processo de ensino e aprendizagem e da ação pedagógica.

Num século em que os alunos estão a crescer num mundo digital desafiante e acelerado, com internet, dispositivos móveis, jogos de computador e outros acessórios, num século, em que os alunos pertencem a uma geração que gosta de interagir e realizar multitarefas o trabalho desenvolvido no interior das salas de aula sobressai como decisivo para o sucesso das aprendizagens.

No entanto, por um lado e perante a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente numa pedagogia transmissiva perpetuado por um conjunto de professores socializado numa cultura individualista como nos recordam Formosinho e Machado (2008) quando referem que o trabalho docente se realiza geralmente sem interação ou visibilidade dos pares, numa redoma solitária no seio da sala de aula, sem partilha ou diálogo, obstaculizando um trabalho continuado e sustentado de cooperação e sem abertura ao apoio externo, o que, dificulta o vislumbrar de formas alternativas de fazer pedagogia.

E por outro lado tendo em conta o que refere Ventura (2006, p.248) “é elevada a probabilidade de dissonância cognitiva entre a representação que o professor tem do seu trabalho e o real valor do seu desempenho”, o que, ao colocar em risco a aprendizagem de muitos alunos ao longo do tempo, parece potenciar o aparecimento de uma ação que faculte aos professores uma verdadeira imagem da qualidade do seu trabalho.

Então, na tentativa de facultar aos professores esta imagem da qualidade do seu trabalho, alguns autores têm apontado a observação de aulas como uma estratégia a seguir.

a questão da observação de aulas parece-nos um aspecto crucial que influencia vários aspectos do exercício da docência e que é frequentemente tratado como um tabu. Temos, de facto o hábito de dar uma aula à porta fechada. Nós, professores, não temos o hábito, nem o à vontade, nem a necessidade de deixar que outros entrem na nossa sala e partilhem a nossa aula. Nós, professores, avaliamos os nossos pares pelo que eles dizem fazer nas aulas onde nunca estivemos! Sem ter uma receita que fomenta a observação entre pares nas escolas, acreditamos porém, que se este procedimento se naturalizasse certamente contribuiria para o desenvolvimento e melhoria profissionais (Porter e Ware, 2007, pp.194 e 195).

No entanto, neste tempo de “transição paradigmática” parafraseando Sousa Santos (2000), à escola pressionada por mudanças tecnológicas, políticas, económicas e sociais tende a pedir-se tudo, o que dificulta não só o trabalho a realizar nas escolas como no interior das salas de aula.

Sobre este assunto de excesso de missões atribuídas à escola e que dificultam o seu trabalho se têm pronunciado vários autores (Azevedo, 2003; Nóvoa, 2002, 2005, 2006, 2009) referindo que, tende-se a encarar a escola como um lugar onde se deve discutir assuntos atinentes ao bem comum, à cidadania ativa, à responsabilidade social, desviando a escola das tarefas do ensino e da aprendizagem, para se dedicar às missões sociais, tornando difícil senão impossível a concretização de uma ação racional e inteligente. Assim quando se quer fazer tudo e tudo é essencial, torna-se complexo fazer algo bem.

Desta forma parece que a multiplicidade de mandatos muitas vezes inconsistentes entre si e em tensão tem conduzido a uma ação pouco focalizada das escolas.

Neste quadro que segundo Nóvoa (2009) configura a tentativa de uma educação integral herdeira da educação nova e da pedagogia moderna iniciada nos anos vinte do século passado, torna-se difícil promover as aprendizagens respondendo às necessidades da sociedade do conhecimento e garantir que todos os alunos importam e que todos aprendam.

No entanto para Nóvoa (2009, p.14) nem todas as missões devem ser esquecidas pela escola “os dramas da miséria, da fome, dos maus-tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre outros tantos, impossibilitam um projecto educativo coerente. Mas assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do

que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o maior erro da escola transbordante”.

Este mesmo problema de transbordamento e de desfocalização da ação da escola tem sido claramente reiterado por autores que afirmam:

conheço bem as escolas portuguesas [...] Na sua maioria existe clima de esforço, existe dedicação profissional dos professores, existe empenho dos directores [...] Mas não existe, em simultâneo, capacidade de focar as organizações escolares no essencial, o ensino e as aprendizagens [...] Ou seja, o esforço humano e profissional dispersa-se, a dedicação produz muita ineficácia e ineficiência, os directores e os gestores intermédios das escolas não estão devidamente preparados para gerir escolas focadas no essencial, no desenvolvimento, com projectos autónomos, em liberdade e responsabilidade (Azevedo, 2011, pp.68 e 69).

Assim, ao discernir-se sobre o excesso de missões que recaem atualmente sobre a escola parecem emergir como contraponto a *responsabilidade* e o *compromisso* como as tarefas nobres em que as escolas podem ou devem assentar o seu trabalho. De *responsabilidade* em relação às tarefas fundamentais de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e as formas de apoio às aprendizagens dos alunos, no sentido que lhe empresta Azevedo (2011, p.276) “Só a responsabilidade constrói valor público”, de *compromisso*, com o trabalho árduo e quotidiano de responsabilidade pública dos professores, principalmente estes, ao serviço do bem público da educação e que é referido por Bolívar (2012, p.235) como sendo “ [...] um vínculo psicológico ou identificação de indivíduos com uma organização, atividade ou pessoas, que dá lugar a determinadas acções [...] o compromisso tem uma dimensão *emocional*, requer entusiasmo, paixão pelo ensino, uma forte implicação emocional”.

Desta forma, e para efetivar a responsabilidade e o compromisso, a sala de aula, parece surgir como um sistema de atividade central para a qualidade da escola.

Sobre este assunto, diversos autores se têm pronunciado claramente.

quando entro numa sala de aula, por mais cansado ou aborrecido que ande, transfiguro-me, porque há algo de sagrado que ali vai ocorrer: a acção educativa, o ensinar e a aprendizagem, o des-envolvimento humano sob o signo do esforço honesto de todos, da escuta mútua e do mútuo respeito, da concentração no trabalho e do cumprimento do dever (Azevedo, 2011, pp.270 e 271).

É dentro das paredes das salas de aula, quando as portas quase invariavelmente se fecham e a cada bloco compacto de minutos variáveis que se concretiza a larga maioria

dos projetos de intervenção educativa mais significativos que têm lugar nas escolas. Neste mesmo sentido têm apontado os trabalhos de vários autores “Em primeiro lugar, a eficácia das escolas depende claramente da qualidade do ensino ministrado no interior da sala de aula.” Good e Weinstein (1992, p.85 citados por Silva, 2010, p.45).

A variação ao nível das salas de aula e o seu contexto constituem-se assim fatores decisivos para explicar as aprendizagens. O que parece cada vez mais fazer a diferença é a qualidade das aprendizagens, a forma como se ensina e aprende em sala de aula. Como refere Ventura (2006, p.247) “A sala de aula é um “caldeirão” complexo onde ocorrem múltiplas interações de ordem social, científica, pedagógica, didáctica, de formação cívica, de controlo comportamental”. Este mesmo autor refere que são poucos os momentos de reflexão dos professores sobre o que se passa na sala de aula. Eles agem habitualmente mais do que refletem.

De molde a contribuir para recolher dados que possam promover esta reflexão e como sugere Bretel (2002) observar o docente em ação é a melhor forma para o fazer.

O clima da aula, a natureza e qualidade das interações que se estabelecem entre os alunos e o docente, a condução do processo de ensino-aprendizagem e o funcionamento geral da turma são aspetos que uma observação rigorosa pode dar conta.

Desta forma, a observação da sala de aula parece ser um componente crítico para a construção de uma escola de qualidade, oferecendo aos professores uma imagem a mais real possível do seu desempenho. Isto mesmo é confirmado por Ventura (2006) quando refere o seguinte:

para que ocorram mudanças significativas na sala de aula, os defeitos têm de ser expostos, as fragilidades partilhadas, as práticas questionáveis desafiadas, os relacionamentos falhados reparados, e as alternativas exploradas. Para que a mudança seja positiva tem de emanar do professor e pode, por exemplo, ser operacionalizada através de modelos de observação mútua da prática lectiva [...] É elevada a probabilidade de dissonância cognitiva entre a representação que o professor tem do seu trabalho e o real valor do seu desempenho. Isso pode afectar gravemente a aprendizagem de milhares de alunos ao longo de gerações. Daí que seja tão importante desenvolver formas de «dar espelho» aos professores para que eles tenham oportunidade de mais fácil e rapidamente poderem ter uma imagem da qualidade do seu trabalho (Ventura, 2006, p.247).

Vários autores (Raczynsky e Muñoz, 2004 e Sammons, Hilman e Mortimore, 1995) têm salientado a importância do que se passa na sala de aula para um bom desempenho dos alunos, apontando factores tais como a maximização do tempo dedicado às

aprendizagens, uma organização eficiente da sala de aula, clareza de propósitos, lições estruturadas e pedagogia diferenciada.

Também Goodlad (2004) num estudo que implicou mais de vinte e sete mil pessoas, não esqueceu o ambiente da sala de aula e as suas repercussões nas aprendizagens. Sobre este propósito, retirou quatro conclusões gerais: a) o ensino-aprendizagem baseia-se no grupo/turma; b) o professor é a figura estratégica do grupo; c) as normas que orientam o grupo surgem da exigência de manter no professor o papel estratégico; e d) o tom emocional usado não é ríspido nem punitivo, não é caloroso nem esfuziante, é normal ou nivelado.

Interessa no entanto chamar a atenção para a necessidade de proceder a uma observação em contexto de sala de aula de forma rigorosa, transparente, justa e credível uma vez que, segundo Vieira e Moura (2011, p.38) “a falta de transparência e negociação quanto aos processos e finalidades da observação, a ausência sistemática de uma intencionalidade para a observação, a diferença de estatutos entre professor observador e professor observado e a fraca regularidade das observações [...]”, podem obstar a uma avaliação para a melhoria.

No entanto, e não obstante as limitações decorrentes da metodologia utilizada na observação em sala de aula e como refere Reis (2011), mesmo que as aulas observadas possam estar a ser encenadas elas nunca se revelam inúteis pois a sua preparação pode constituir um momento de crescimento profissional pela reflexão que proporciona. Este mesmo autor refere que as aulas observadas permitem ter acesso a elementos como as estratégias e metodologias de ensino, atividades educativas realizadas, currículo implementado, interação professor-alunos, tudo dados úteis para uma análise para melhorar.

Deste modo, de acordo com a enunciação que se tem vindo a elaborar, e quando se perspetiva a possibilidade de concretização de um quadro de maior autonomia das escolas quer portuguesas quer europeias, no âmbito das políticas europeias de educação, a plausibilidade de promoção de uma perspetiva de avaliação das escolas que possa contribuir para traçar estratégias sustentadas de melhoria e de qualidade, parece ter que levar em linha de conta dois aspetos: por um lado, o núcleo central das aprendizagens e valores que constituem a missão da escola e por outro, a centralidade da sala de aula como local privilegiado das aprendizagens dos alunos.

Em síntese, e face ao que se tem vindo a discutir sobre o papel nuclear da escola nos sistemas educativos contemporâneos neste início de século XXI, parece incontornável

como integrante de uma estratégia de *responsabilidade* e *compromisso* ao serviço da melhoria do ensino e das aprendizagens, e consequentemente da qualidade da ação educativa, a recentração da missão da escola e o papel da sala de aula, até porque, como afirmam alguns autores entre os quais Eric Hanushek (2011) parece ser preciso afastar os maus professores da sala de aula dado que o verdadeiro elemento-chave do sucesso de uma escola é os professores.

Assim, tendo em conta o papel fundamental e amplificado que a escola tem vindo a desempenhar nas sociedades contemporâneas, e na procura de uma nova *gramática da escola* no contexto de uma solução de melhoria, parece recomendável atendendo ao que diz a literatura que: a) se evite o *transbordamento* da escola; b) se focalize a escola no ensino e na aprendizagem; e c) se abra a “caixa negra” da sala de aula.

2.5. Para uma análise da escola como organização

Declarada a necessidade de convocar diversas perspetivas do conceito de organização para a sua melhor compreensão, compreendido que a escola possui as características para ser considerada uma organização que, por sinal, do ponto de vista histórico-evolutivo, se tem afirmado como organização nuclear da contemporaneidade, aclarada a necessidade de recentrar a missão da escola e definida a centralidade do espaço sala de aula, é chegado o momento de tentar compreender melhor a escola como organização social específica e complexa.

Têm sido várias as propostas teóricas, imagens analíticas e metáforas interpretativas da escola como organização. Por exemplo, o campo de estudos da sociologia organizacional tem sido profícuo na apresentação de diferentes enfoques organizacionais assentes em diferentes conceções de organização.

Para Ventura (2006, p.201) “Quando nos debruçamos sobre as teorias, modelos, paradigmas, perspectivas de análise da escola como organização, apercebemo-nos da grande quantidade de abordagens que estão disponíveis. Muitas das vezes, as diferenças resumem-se às designações e pouco mais”.

Contudo, e a este propósito, Costa (1996) afirma que o uso de diferentes imagens no estudo da escola como organização promove a captação do carácter multifacetado e complexo da mesma, que sempre escapa a uma visão singular. Tudo indica, assim, que a complementaridade de olhares é essencial para abarcar a complexidade das escolas inscritas no espaço e no tempo. Isso mesmo nos recorda Afonso (2001, p.25) quando

afirma que “Os estudos sociológicos têm mostrado que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais”.

Desde lógicas ou paradigmas funcionalistas que privilegiam as estruturas sociais e institucionais até aos paradigmas interaccionistas que colocam a ênfase no papel dos indivíduos, todos eles serão assim bem-vindos nesta visão e análise alargada das organizações.

Segundo Friedberg (1999) a organização é simultaneamente um estado e uma dinâmica.

Neste estado e nesta dinâmica, Barroso (2005) chama a atenção para fatores que no seu entender têm contribuído para moldar a nossa maneira de encarar as organizações tais como a complexidade organizacional decorrente da racionalidade limitada dos indivíduos e dos grupos que eles formam; a frágil articulação e a ambiguidade das organizações que colocam em causa os modelos clássicos de tomada de decisão; o carácter instrumental da própria organização; a fluidez das suas fronteiras e a imprevisibilidade das suas relações com o ambiente externo.

Tentando fornecer uma visão aproximada do turbilhão em que se constitui a realidade organizacional, tem-se verificado na investigação da educação em Portugal à semelhança do acontecido noutros países, o recurso a imagens analíticas e metáforas organizacionais da escola, principalmente a partir da década de noventa do século passado. Como exemplos de metáforas mais recentes que, vieram introduzir uma dimensão mais interpretativa e menos normativista, pode-se recordar os trabalhos de Canavarro (2000), em torno de paradigmas e abordagens; Gomes (2000), em torno da cultura organizacional; Bilhim (2001), em redor da estrutura analítica.

Parece pois evidente que, se é certo como referem autores tais como Goodlad (2004) e Lima (2011) que existem nas escolas uma série de elementos comuns típicos da *modernidade organizada*, elementos tais como: o currículo, o ensino em classes, a organização dos tempos, os materiais pedagógicos utilizados, o controlo do tempo e dos espaços escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de atividades de suporte administrativo, entre outros, é por outro lado, também difícil encontrar escolas que se enquadrem num tipo organizacional puro correspondendo a um único modelo, abordagem ou perspetiva teórica. Num sentido idêntico se pronuncia Torres (2011) ao afirmar o seguinte:

[...] por mais que se intensifique o controlo exterior sobre as escolas, seja por via da administração central, seja através da comunidade local, as escolas não deixarão de fazer repercutir nas suas dinâmicas de funcionamento *os modos de ser e de fazer* colectivamente construídos, que ultrapassam e estão *para além* das orientações normativas e estruturais (p.147).

As escolas são sistemas concretos de ação (Friedberg, 1993) onde as políticas públicas são reintegradas, adaptadas, produzidas ou até esquecidas e descartadas se tal for necessário ou possível.

Nesta mesma linha Barroso (2011, p.41) afirma que se verifica “A erosão dos dispositivos de regulação institucional por força do jogo e da acção estratégica dos actores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhe são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogéneo, de racionalização *a priori* por uma diversidade de processos e racionalidades *a posteriori*”.

Deste modo, e na perspetivação da escola como unidade de análise, parece inevitável entre outros elementos a consideração da convivência entre o burocrático e o político na dinâmica escolar. O burocrático como *racionalizador* e o político como *desestruturante*.

Desta mesma visão parece partilhar Alves da Silva (2011), que ao pronunciar-se sobre esta problemática refere que se por um lado, os mecanismos de padronização e correção das ações promovem o controlo burocrático, por outro lado, a política favorece o jogo dos atores à margem dos guiões oficiais favorecendo o rompimento com a lógica burocrática da uniformidade. Neste sentido não se deve subvalorizar a diversidade dos processos de ação concreta que se desenvolvem em cada escola, contribuindo para significativas diferenças entre as diretivas legislativas e as práticas organizacionais.

Dentro desta perspetiva e voltando a Friedberg (1993) este autor refere que a análise das organizações e no caso concreto da escola, não pode eliminar os atores, já que os espaços de ação são constituídos por atores que pensam, que têm intenções, que são capazes de efetuar escolhas e que possuem a capacidade de se ajustar inteligentemente a uma situação desenvolvendo ações em consonância.

Assim, para ajudar a compreender a Escola como unidade de análise torna-se importante perceber que esta possui uma identidade múltipla e como firma Estevão (2011, p.220) “ [...] é também um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiça não coincidentes ou até mesmo contraditórias”.

Desta forma, parece emergir como natural a não existência de modelos, paradigmas, abordagens, metáforas, perspectivas de análise, que abarquem por completo as várias dimensões e lógicas de ação da escola como unidade de análise.

Tendo presente esta realidade, e sem esquecer que, como nos recorda Ventura (2006, p.83) “Cada metáfora é apenas uma forma de ver a realidade organizacional e, portanto, constitui-se inexoravelmente como uma lente redutora. Nenhuma delas poderá servir para abarcar a complexidade organizacional”, importa empreender um esforço de tentativa de compreensão da Escola sem subordinação a caminhos únicos, mas antes perspectivando a possibilidade de trilhar escolhas e caminhos múltiplos. Até porque, e como nos recorda Lima (2011) deve ter-se presente o seguinte:

[...] uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional beneficiará muito de um exercício de hermenêutica educacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escola, implícitas e explícitas, seja por referência a paradigmas, teorias e imagens de tipo analítico/interpretativo, seja por referência a teorias, escolas e doutrinas de gestão de tipo normativista/pragmático, seja ainda por articulação de ambos os registos e em termos de possíveis congruências ou incongruências entre eles (p.42).

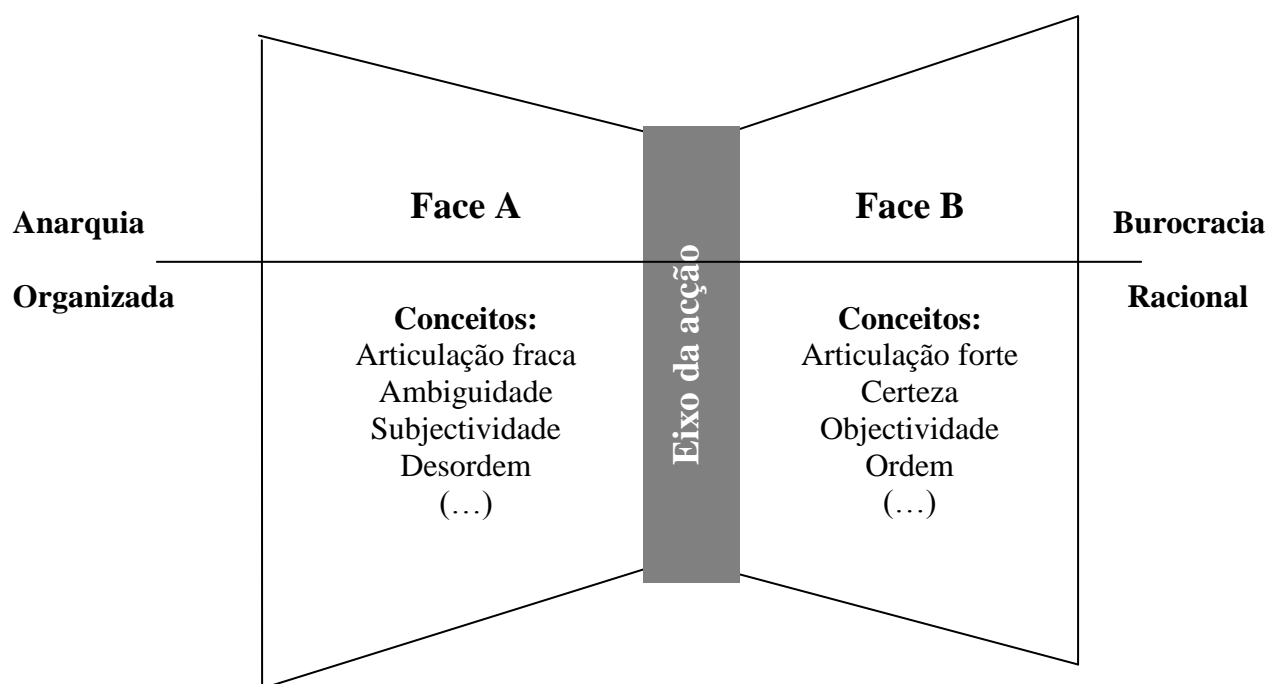
Dentro desta perspectiva de trilhar escolhas e caminhos múltiplos, o modelo analítico de síntese de Lima (1998), possibilita um vasto leque de reflexões. Por paradoxal que pareça, pois o modelo é de síntese, ele reflete um *continuum* entre duas faces que ajudam a perscrutar um amplo campo de pontos de vista diferentes.

Assim, numa análise da escola como organização o “*modo de funcionamento díptico*” proposto por (Lima, 1998) revela-se um modelo organizacional cheio de potencialidades. As duas faces propostas em torno de um eixo de ação configuram um *continuum* entre a anarquia organizada e a burocracia racional. A Face A contém a ambiguidade, a subjetividade, a desordem e revela uma articulação fraca própria de uma anarquia organizada. A Face B revela a presença de uma articulação forte, de certezas, de objetividade, de ordem, caraterísticos de uma burocracia racional.

Este modelo díptico ao contemplar estas duas faces faz transparecer a tensão entre a contingência organizacional e as dinâmicas de ação na vida das escolas. A este propósito refere Lima (2001, p.47) “A escola não será exclusivamente *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo de funcionamento díptico da escola como organização*”.

Assim, a figura seguinte representa esquematicamente o modo de funcionamento díptico da escola enquanto organização, onde são bem visíveis as duas faces de um campo de possibilidades em torno de um eixo de ação rico de matizes e de plausibilidades.

Figura 1. Representação esquemática do modo de funcionamento díptico da escola enquanto organização, a partir de Lima (1999)



As metáforas têm interesse essencialmente pelo seu contributo como refere Canavarro (1996, p.25) de “competências de leitura dos fenómenos organizacionais”, ajudando a desvendar a estrutura e funcionamento das organizações.

Com a ancoragem nestas competências de leitura dos fenómenos organizacionais e quando se procede à análise do modo de *funcionamento díptico* da escola enquanto organização, tendo em consideração a representação esquemática do mesmo, vislumbra-se a partir da análise da Figura 1, um eixo central de ação que, possivelmente, representará uma *gramática de possibilidades* erigida em torno de duas faces representando conceitos “aparentemente” antagónicos.

No que concerne aos modelos/metáforas que configuram a Face A pode afirmar-se que aqui se acomodam todos aqueles que são compagináveis com os elementos associados à incerteza, à imprevisibilidade, à instabilidade, à ideologia e consequentemente, próximos de modelos políticos, subjetivos e culturais.

Por exemplo Costa (1996) ao comparar a escola a uma imagem anárquica faz ressaltar os seguintes aspetos:

1. A escola é do ponto de vista organizacional uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
2. O seu funcionamento pode denominar-se de anárquico uma vez que é baseado em intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
3. As decisões em regra não são tomadas a partir de um planeamento racional, mas irrompem, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, face ao acumular de problemas e às possibilidades de estratégias para os enfrentar;
4. A escola não forma um todo unido, coerente e articulado, mas configura antes uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos debilmente unidos e fragmentados;
5. A escola é vulnerável face ao seu ambiente que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais.

Não se sabe muito bem se o autor quando se refere às tecnologias pouco claras tem em mente as “tecnologias estruturais”, as “tecnologias humanas” ou até as “novas tecnologias”. Se se estará a referir aos sistemas de apoio às aprendizagens ou ao facto de se tornar pouco visível as tecnologias que são usadas individualmente.

De qualquer forma, e segundo aquele autor, pode afirmar-se que uma escola perspectivada como anarquia organizada revela variedade, inconsistência, uma não definição clara de objetivos, uma ação assente na tentativa e erro, a não consideração da experiência acumulada, uma ação em torno de ideias soltas e fragmentadas.

Contudo, esta imagem anárquica da escola não deixa de ter a sua razão de ser, até porque, segundo o mesmo autor a vida nas escolas é geralmente contingente. A razão profunda desta instabilidade é a própria natureza humana. Nas escolas o poder é partilhado e causa de ambiguidade e conflito.

Sendo assim, o estudo da escola parece não pode escapar à consideração da influência de paradigmas interacionistas de análise que encarando as organizações como construções sociais, colocam a ênfase na ação dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de ação concreta, em que os atores educativos dentro das suas margens de autonomia, e tendo em conta o carácter construído das situações educativas, que escapam aos olhares redutores de uma racionalidade formal e normativista poderão assumir um papel relevante na dinâmica da vida das escolas.

Num sentido similar Crozier e Friedberg (1979) promovem uma análise estratégica que dá relevo ao jogo dos atores e que se estende para além da estrutura formal através de uma realidade informal por meio de sistemas de ação concretos. Neste jogo, os indivíduos no interior da organização tentam controlar as zonas de incerteza associadas ao quotidiano das organizações, uma vez que, as suas relações diárias e informais porque não previamente previstas fogem ao controlo da normatividade. Nesta lógica de análise quanto maior for a capacidade dos indivíduos em controlar as zonas de incerteza, maior será o seu poder no interior das organizações.

Uma outra metáfora que é compaginável com a face A é a de *sistema debilmente articulado* defendida por Orton e Weick (1990). Ao transferir-se esta metáfora para a escola provavelmente ter-se-ia algo similar com uma organização em que a articulação entre os seus membros é débil, assim como débil seria a articulação entre os departamentos e os diferentes órgãos da escola, bem como entre as atividades, os objetivos e as ações, e débil seria a articulação entre o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades.

Pode encontrar-se também associado à Face A o modelo político. De acordo com Morgan (1996) os modelos políticos, quando aplicados às organizações, revelam aspetos tais como a centralidade do poder, a diversidade de interesses, os conflitos e tensões no seio da organização. Nestes modelos o aspeto fulcral prende-se com a atividade dos grupos, o jogo de interesses, alianças e disputas, sendo que a tomada de decisão é feita com base num processo negocial.

Como refere Ventura (2006, p.93) “são claras as características políticas dos estabelecimentos de ensino no sentido de estes consistirem em locais onde se digladiam lógicas e interesses através do uso de margens de poder exercidas através de processos de regateio e de defesa de interesses, nem sempre confessados”.

Em síntese pode dizer-se que os modelos da Face A encerram em si a potencialidade de explicar os fenómenos que não são tornados visíveis pelos modelos formais e racionais, pelos organigramas, pelos documentos orientadores, os quais não dão conta da subjetividade e complexidade, nem das especificidades de uma escola em particular. A Face A encerra em si os modelos abertos à ação que permitem revelar a consciência prática dos agentes reflexivos que possuindo conhecimentos e capacidades para agir não são postos de parte no jogo que constitui o processo social.

Pode assim afirmar-se que os modelos da Face A encerram em si a potencialidade de romper com os fechamentos burocráticos, com as rotinas, com as previsibilidades, aumentando a probabilidade de surgimento de inovações no seio das escolas por iniciativa e vontade dos próprios atores no seu seio.

Se se considerar agora a análise dos modelos/metáforas que configuram a Face B verifica-se a acentuação dos aspetos racionais e burocráticos na procura da maior eficácia e eficiência possível.

Pode dizer-se que estes modelos burocráticos, de inspiração Weberiana, defendem ser a burocracia a forma mais eficaz de gestão. Para Weber (1996) a burocracia configura uma forma de administração assente no saber, o que a torna racional, sendo que ela se define em função das características estruturais como o exercício de uma função especializada; a impessoalidade e conhecimento das leis; o agir de acordo com o regulamento. Por outro lado, aquele autor define três fundamentos possíveis da autoridade: a legitimidade de tipo racional (a regra); a tradicional (a tradição) e a carismática (a crença). Se o que se pretende é assegurar a estabilidade das regras e a sua continuidade, então, nada como uma legitimidade do tipo legal.

O modelo burocrático caracteriza-se assim, na sua essência, pela existência de uma autoridade racional-legal exercida numa estrutura piramidal tipo *top-down* em que é possível definir a partir do topo uma ordem racional e formal.

Costa (1996) ao referir-se à imagem da escola como burocracia refere como aspetos mais preponderantes a centralização das decisões, a regulamentação pormenorizada das atividades, a formalização, a rotina, o cumprimento das normas, a uniformidade e a impessoalidade das relações humanas, a pedagogia uniforme e a conceção burocrática da função docente, ou seja o professor funcionário na pura aceção da palavra.

Pra este autor esta imagem da escola ritualizada, previsível, com pouco estímulo à criatividade e inovação, não se parece coadunar com uma gramática de desejabilidade para o século XXI o que não significa que as escolas ajam não respeitando a legalidade ou não cumprindo as normas necessárias à sua coesão.

Outra metáfora característica desta face B será o da organização como máquina que, ao encarar as pessoas como prolongamentos das máquinas, executando tarefas mecânicas e lineares, implica limitações óbvias face à possibilidade de se introduzir mudanças e inovações. Está-se neste caso em presença de uma racionalidade meramente técnica

herdada do Taylorismo e Fordismo com dificuldades em adaptação a uma organização como a escola que tem na pessoa do aluno a sua razão de ser.

Uma de entre várias outras possibilidades de modelos caraterísticos da Face B do *modelo díptico* de Lima (1998) será o da organização como empresa.

Para Costa (1996) esta metáfora encaixa-se no discurso da modernização e no paradigma da racionalização, sendo que, se procedessemos à sua transferibilidade para a escola, estaríamos a aplicar os princípios da teoria da administração científica de Taylor e Fayol e da escola clássica, o que não parece o mais apropriado para perspetivar uma organização com as especificidades da escola.

Em síntese, os modelos da Face B pode assim afirmar-se, são modelos organizacionais fechados à ação conhecedora e intencional dos atores, dão ênfase à reprodução e à execução, e colocam em relevo os elementos oficiais e estruturais da organização. São modelos que privilegiam o alcance de objetivos organizacionais através de abordagens formais e racionais.

Nestes modelos normativistas e formais a estrutura da organização é geralmente pré-existente aos indivíduos e não criada por eles, supondo-se que na prossecução dos objetivos, que são na sua maioria traçados pelo topo da hierarquia, existe aderência aos mesmos por parte dos outros membros da organização que orientam as suas ações para o seu alcance.

Bush (1986) refere cinco razões pelas quais a adequação destes modelos racionais e normativistas não se revelam os mais adequados para a análise das organizações escolares: primeiro – as escolas não são geralmente orientadas por objetivos definidos aprioristicamente de forma rigorosa; segundo – a tomada de decisão na escola tem uma componente individual e coletiva que não segue os padrões do processo de tomada de decisão racional; terceiro – é esquecida a estrutura organizacional e negligenciada a participação dos membros; quarto – o poder é atribuído ao líder numa estratégia *top down*; quinto – supõe-se que a organização é estável.

Deste modo, depois de percorridas as propostas dos diferentes autores, pode-se inferir que a despeito dos nomes e da tentativa de introdução de alguma “criatividade” nomeadamente no que concerne à semântica, a substância e configuração das propostas é muito similar. Entre modelos mais próximos de racionalidades normativistas, burocráticas, legalistas, racionalizadoras, conformistas, padronizadoras e outros mais próximos de racionalidades ambíguas, debilmente articuladas, caóticas, anárquicas e interacionistas, subsiste um espaço de interstícios de possibilidades, provavelmente mais plausíveis,

porque contendo elementos dos dois tipos de racionalidades. É que, ao que parece, a realidade é demasiado imperfeita para acolher modelos “puros”.

Assim, talvez se deva salientar a pluralidade de abordagens existentes que enriquece, no que concerne à escola a sua compreensão, contribuindo para ilustrar o seu caráter multifacetado e a incapacidade de a reduzir a uma construção teórica unidimensional.

Desta forma e em jeito de conclusão, pode dizer-se que, passando por uma perspetiva moderna, que encara as organizações como estruturas rígidas, formais, centralizadas, hierárquicas, burocratizadas, a perspetiva pós-moderna entende-as como estruturas preferencialmente leves, descentralizadas, democráticas, de cultura igualitária onde impera a negociação, o conflito e a partilha, onde a presença de um certo caos, de alguma incerteza e ambiguidade não são de desprezar pela possibilidade de mudança que gera.

É que, como refere Morgan (1996, p.345) “ [...] as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo [...] ”. Sendo assim, este “caos” é provavelmente o elemento que pode servir de alavanca para possibilitar a mudança num estado e numa dinâmica complexa que caracterizam as organizações em que os principais atores se envolvem frequentemente em jogos de perdas e ganhos com tendência a confluir para um resultado de soma nula.

Esse “caos” também pode ser o reflexo da ambiguidade, da negociação tácita ou da resistência passiva (Afonso, 2009). Ou seja, para este mesmo autor pode ser um caos resultante de uma estratégia de evitamento de decisões quando estão em jogo posições ambíguas entre os interesses dos docentes e das autoridades centrais; quando se encetam negociações entre a escola e as autoridades da administração na tentativa de reduzir o impacto sobre os interesses da corporação; ou até quando se adia ou evita a concretização de certas medidas impostas legalmente.

Por seu turno Mintzberg (1990) sublinha que o funcionamento de qualquer organização assenta em quatro sistemas de influência: autoridade; ideologia; conhecimento; poder. Logo, Sendo a escola como se tem vindo a enunciar o caso específico de uma organização, então o que afirma Mintzberg relativamente às organizações parece ter forte plausibilidade de ser transferível para as escolas.

A autoridade, a ideologia, o conhecimento e o poder parecem, isso sim, constituir-se como elementos configuradores de uma *gramática da escola* que vai oscilando de acordo com o *modelo díptico* de Lima (1998) num *continuum* entre o burocrático como racionalizador e o político como desestruturante, como aliás, já foi anteriormente referido.

Mas como afirma Glotter (2007, p.66) “as organizações têm de estar nos limites entre a estabilidade e a instabilidade”. Assim, a escola parece ver-se confrontada com esta inevitabilidade.

2.6.As Escolas podem fazer a diferença

Se parece um dado incontroverso que os alunos são condicionados nas suas aprendizagens por aspetos de índole cultural, familiar, económico e social, o movimento das escolas eficazes surgido como resposta ao pensamento dominante até aos anos cinquenta do século XX, veio introduzir dois contributos fundamentais para a vida das escolas: por um lado, combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural e, por outro lado, veio ajudar a compreender o que se passa no seio da escola e no interior das salas de aula.

Este movimento veio ajudar as escolas e os professores a promoverem processos de capacitação para operarem as transformações organizacionais e pedagógicas conducentes à melhoria do ensino e das aprendizagens. A ideia subjacente a este modelo é de que a escola enquanto organização pode, num nível meso e dada a sua maior proximidade e menor dimensão, substituir o sistema enquanto meio de ação e decisão política.

Sublinhando a importância e valor da organização e funcionamento das escolas nas aprendizagens Good e Weinstein (1999, p.80) referem que “ [...] não queremos deixar de notar que, apesar das debilidades metodológicas da investigação sobre as escolas eficazes, a consistência dos resultados fornece provas irrecusáveis de que as escolas marcam diferenças significativas no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos”.

Neste sentido de que uma boa escola é fundamental mas também o professor não pode ser esquecido, até porque, as escolas assentam o seu funcionamento na ação concreta dos professores, vários autores se têm pronunciado.

um bom professor, tal como uma boa escola, é aquele que consegue contrariar o determinismo sociológico do estatuto socioeconómico e familiar pela qualidade do seu ensino, pela forma como potencia as aprendizagens, pelas expectativas que consegue criar e pelas capacidades que consegue desenvolver nos alunos. Por isso dá tanto trabalho ser professor (Justino, 2010, pp. 91 e 92).

Contudo, e não havendo receitas mágicas e soluções únicas em educação, convém estar-se alerta conforme recorda Bressoux (2003) para os perigos de centrar a resolução dos problemas da escola apenas no interior da mesma, substituindo o determinismo sociológico pela ilusão pedagógica, na esperança de que tudo possa ser solucionado.

No entanto, a esperança do papel decisivo da escola na vida dos alunos parece renovar-se continuamente. Neste sentido, um recente estudo da OCDE (2011), denominado *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School* vem uma vez mais reforçar o papel da escola na superação e na ajuda aos alunos mais desfavorecidos. Das conclusões deste estudo reitera-se a ideia de que os alunos pertencentes do ponto de vista socioeconómico às famílias mais pobres e carenciadas de recursos conseguem ser excelentes alunos quando frequentam escolas que com eles desenvolvem programas especiais ou cujo ambiente de trabalho e Projeto Educativo promovem o incentivo e autoestima dos alunos. Estes alunos são apelidados de *resilientes* pela sua capacidade de enfrentarem e ultrapassarem as dificuldades e adversidades do seu contexto económico.

Este mesmo estudo conclui que os currículos escolares que dão prioridade ou se focam em matérias como as ciências, matemática e língua materna, conseguem que os alunos desfavorecidos obtenham melhores resultados e aprendam mais.

Deste modo, as formas de incentivo aos alunos utilizados pelos professores e promovidos pelas escolas parece exercerem um efeito positivo sobre os resultados alcançados pelos alunos o que leva a inferir que a escola pode de facto fazer a diferença.

Nesta procura continuada pela descoberta da “boa escola” e dos fatores que a promovem, ganharam relevo a partir dos anos setenta do século XX, entre os investigadores educacionais as denominadas variáveis organizacionais

Assim, e contrariando a visão determinista do condicionamento do aluno face à sua origem social e económica, apareceram uma série de estudos (e.g., Bressoux, 1994; Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Rutter *et al.*, 1979; Sammons, Hilman e Mortimore, 1995; Smith e Tomlinson, 1989; Teddlie e Reynolds, 2000; e Teddlie e Stringfield, 1993) que identificaram fatores conetados com a eficácia e qualidade da educação e que se relacionam estritamente com o desempenho da escola. Os discursos desculpabilizantes e o conformismo face à inevitabilidade do insucesso começam assim a perder força.

Situando melhor a problemática da emergência das variáveis organizacionais deve dizer-se que tudo começou paradoxalmente com Coleman *et al.*, (1966) cujas conclusões principais do seu estudo foram as seguintes: a) as diferenças de sucesso entre alunos dos diferentes grupos sociais não só se mantêm como tendem a acentuar-se à medida que se avança nos níveis de escolaridade; b) existem maiores diferenças entre os alunos de uma mesma escola do que em relação a alunos de escolas diferentes, o que apontam no sentido de que as escolas não têm influência nos resultados dos alunos.

Sendo assim, Coleman e colaboradores nos Estados Unidos da América, concluíram que os resultados dos alunos não estavam relacionados com as escolas que frequentavam.

Estes resultados vieram a ser corroborados também nos Estados Unidos da América por Jencks (1972) e a sua equipa após terem levado a efeito um estudo longitudinal em cem escolas do ensino secundário.

Na mesma linha dos trabalhos de Coleman surge na Grã-Bretanha, Plowden (1967) que publica um relatório com conclusões similares.

Estas pesquisas e os seus resultados, vieram ainda a ser reforçados por alguns estudos sociológicos de pendor marxista de que se destacam em França os estudos de Baudelot e Establet (1971) e Bourdieu e Passeron (1964 e 1970) que referiam ser a escola a responsável pelo fenómeno da reprodução social ao não contribuir para atenuar as desigualdades de oportunidades de sucesso, contribuindo assim para a manutenção e reforço da estrutura social existente na sociedade.

Contudo, estes estudos revelavam algumas fragilidades do ponto de vista metodológico (Good e Weinstein, 1999), dado que para além de assentarem na análise do desempenho dos alunos com base apenas em testes standardizados o seu modelo de análise não é de todo fiável. Assim, assistiu-se ao surgimento de uma nova linha de pesquisa – o denominado movimento das escolas eficazes, que tentou perceber quais os fatores relevantes nas escolas que têm sucesso e o seu efeito sobre o desempenho académico dos alunos.

Como nomes destacados desta nova corrente de investigação educacional salientam-se nos Estados Unidos da América, Brookover *et al.* (1979), Edwards (1979), Goodlad *et al.* (1979). Na Grã-Bretanha Rutter *et al.* (1979) e Reynolds (1982), para só citar alguns.

Estes e outros investigadores ajudaram a escola a tornar-se o centro das pesquisas em educação, sendo pelo seu contributo decisivos para o sucesso dos alunos.

Deve referir-se, desde já, que o conceito de eficácia da escola tem sofrido alterações ao longo do tempo. Assim, o conceito de eficácia da escola a) tornou-se mais abrangente incluindo todos os alunos; b) complexificou-se pela inclusão de resultados sociais para além dos estritamente académicos; e c) a sua dimensão temporal alargou-se ao considerar não apenas o resultado dos alunos num dado momento mas o progresso evidenciado por um grupo de alunos ao longo do tempo.

Por seu turno Sammons, Hilman e Mortimore (1995) definem escola eficaz como sendo aquela que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos. Esta mesma noção parece ser a partilhada por uma grande parte dos investigadores da escola eficaz. Para estes, o valor acrescentado é o indicador mais adequado para medir a eficácia de uma escola. Este conceito explicita o valor que a escola acrescenta ao aluno tendo sido determinadas previamente as características do aluno quando ingressa na escola, os seus conhecimentos e competências.

Mais recentemente, Gray *et al.* (1999) avançaram com o conceito de escola “em melhoria” querendo com isto significar aquela que, sustentadamente melhora, ou seja, apresenta melhorias para coortes sucessivas de alunos de características idênticas.

De acordo com Gray *et al.* (1999, p.39) as formas usualmente utilizadas para ajuizar do desempenho de uma escola têm sido essencialmente três: “ a) comparar esse desempenho com um padrão ou referente nacional; b) comparar escolas com características semelhantes em relação aos alunos; c) determinar se a escola está a melhorar ao longo do tempo”.

No âmbito do paradigma das escolas eficazes salientam-se os estudos de Edmonds (1979) relativamente às escolas urbanas, tendo sido sugeridos um conjunto de requisitos que, a cumprirem-se, contribuiriam para um melhor resultado dos alunos:

- 1- Uma liderança administrativa/pedagógica forte.
- 2- Um clima de expectativas em que não se permite que qualquer aluno, desça abaixo de determinados limiares mínimos.
- 3- Um ambiente de escola ordeiro sem ser rígido e sossegado sem ser opressivo.
- 4- A determinação clara de que a aquisição de competências básicas pelos alunos é prioritária sobre as outras atividades escolares.
- 5- A alocação dos recursos da escola e a concentração de esforços nos objetivos fundamentais;

- 6- Monitorização permanente, que passa pela avaliação contínua e sistemática dos níveis de desempenho e progresso dos alunos (p.22).

Já Rutter *et al.* (1979) procederam à identificação de um conjunto de fatores de eficácia das escolas secundárias. Concluíram estes investigadores que as diferenças de resultados entre as escolas estavam relacionadas de forma sistemática com as suas características tais como: o acento tónico nas questões académicas, o comportamento dos professores no decorrer da aula, e relativamente aos alunos, os incentivos e as recompensas dadas, a existência de boas condições de trabalho e o envolvimento na vida da escola.

Os trabalhos de Rutter *et al.* (1979, p.182) sugerem a existência de um “*ethos* global de escola” que influencia positivamente os alunos.

Por seu turno, Brookover *et al.* (1979) realizaram um estudo em que concluíram similarmemente que o “clima” de escola tinha influência sobre o sucesso dos alunos para além do seu estatuto socioeconómico e da sua etnia. Um fator relevante que derivou desta pesquisa foi o de ter concluído que, quanto mais os docentes e a direção acreditavam e trabalhavam no sentido de atingir o sucesso, maior era também o sucesso dos alunos. Assim, nesta pesquisa, a noção de “clima” de escola assume foros de relevância para o sucesso.

Já Mortimore *et al.* (1988) na investigação longitudinal que levaram a efeito no ensino primário denominada *Junior School Project* identificaram um conjunto de características associadas ao desempenho dos alunos presentes nas escolas com melhores resultados. Foram assim reveladas doze características-chave: quatro, associadas com as políticas da escola, cinco, ligadas às políticas de sala de aula e três, relacionadas quer com as políticas da escola quer com o nível da sala de aula. Assim, temos: a) liderança firme do pessoal docente, por parte da direção da escola; b) envolvimento do subdirector; c) envolvimento dos professores; d) consistência entre os docentes; e) sessões de ensino estruturado; f) ensino inteletualmente estimulante; g) ambiente centrado no trabalho; h) focalização limitada em cada sessão de trabalho; i) focalização máxima entre docentes e alunos; j) registo de informação; l) envolvimento parental; m) clima positivo.

A investigação de Mortimore e dos seus colegas veio chamar a atenção para três aspetos fundamentais na vida das escolas: a) a importância do trabalho realizado na sala de aula; b) o valor acrescentado pela escola; e c) o trabalho realizado com persistência ao longo do tempo com os alunos.

Por sua vez, Teddlie e Stringfield (1993) publicaram nesse ano, os resultados do estudo longitudinal que levaram a efeito em quatro fases e que decorreu entre 1980 e 1990 denominado *Louisiana School Effectiveness Study*. Esta pesquisa procurou identificar os aspectos mais relevantes da escola com influência positiva no sucesso dos alunos, tendo subjacente a ideia de que, os efeitos de escola e de sala de aula, interagem entre si, promovendo um clima de escola com influência preponderante não só na socialização dos novos professores como no relacionamento dos professores com os alunos.

Como fatores independentes do contexto socioeconómico dos alunos e caraterísticos das escolas eficazes, Teddlie e Stringfield (1993) apontaram: a) uma missão e uma focalização claras; b) um ambiente de ordem; c) uma percentagem elevada de tempo alocada a tarefas académicas; e d) uma monitorização frequente do progresso dos alunos.

Uma ideia transversal contida neste estudo é a de que, para atingir o sucesso, torna-se necessário adequar as estratégias aos diferentes contextos.

Já Sammons, Hilman e Mortimore (1995), em Inglaterra e a pedido do OFSTED realizaram uma revisão da literatura internacional sobre o campo da eficácia das escolas, abrangendo 160 estudos. Concluíram estes autores pela existência de uma série de variáveis comuns às escolas denominadas de eficazes mas que devem ser perspectivadas de acordo com os seguintes princípios: a) deve ter-se em linha de conta a história e o contexto de cada escola; b) os fatores devem ser considerados como interligados entre si e não considerados isoladamente; e c) nas práticas de ensino são de sublinhar os aspetos ligados a uma boa organização do trabalho do professor tais como deixar bem claro perante os alunos os objetivos a serem atingidos, quer no início das aulas quer durante as atividades; o saber colocar as questões-chave conetadas com o currículo; o ser sensível ao estilo de aprendizagem dos alunos sabendo adotar estratégias de ensino em consonância com esses estilos de aprendizagem.

Em síntese, todos estes estudos sobre as escolas eficazes e a melhoria das escolas contribuíram para derrubar os determinismos sociológicos, abalar os dogmas, e alertar para a importância do papel decisivo da escola na vida dos alunos, mostrando que o trabalho que aí se desenvolve não é uma variável neutra para o seu sucesso.

O quadro que de seguida se apresenta mostra a síntese das principais caraterísticas das escolas eficazes.

Quadro 4. Caraterísticas chave das escolas eficazes a partir de Sammons (1999)

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação Abordagem participativa Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino-aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos Consistência das práticas Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Atmosfera de ordem Ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académica Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente Propósitos claros Aulas estruturadas Práticas adaptativas
6. Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos os atores Comunicação das expetativas Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa <i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos Posições de responsabilidade Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Estas onze caraterísticas de eficácia presentes no Quadro 4, quando conjugadas, parecem potenciar a qualidade da escola.

As investigações e estudos sobre a eficácia das escolas tentaram identificar e perceber as variáveis que faziam com que algumas escolas fossem mais eficazes do que outras. Por seu turno, a linha de investigação sobre a melhoria da escola (e.g., Bolívar,

2003 e Guerra, 2003) tentou desvendar os fatores que faziam com que algumas escolas melhorassem mais rapidamente que outras, elegendo a autoavaliação como um fator de mudança e melhoria. Defendem estes autores que a eficácia pode ser substituída com vantagem pela melhoria, dado que, ao agir-se para melhorar está-se a ter em conta não só a eficácia mas também a qualidade da ação educativa.

Finalmente, a corrente teórica da melhoria eficaz da escola defendida entre outros por *Gray et al.*, (1999), tentou conciliar as duas preocupações numa perspetiva única, concluindo que as escolas que melhoram de forma eficaz têm em comum o facto de terem tentado estudar e perceber o que acontece ao nível da sala de aula, promovendo a discussão colegial destas questões junto dos professores.

Pode assim dizer-se que a investigação desenvolvida em torno da eficácia da escola, da melhoria da escola e da melhoria eficaz da escola abriu um campo de possibilidades e desenvolveu uma base de argumentação e uma narrativa no sentido de se perceber que a escola pode fazer a diferença na vida dos alunos e que o insucesso escolar não é uma fatalidade e uma inevitabilidade.

MacBeath (1999) a este propósito refere que qualquer tentativa de melhorar a escola com base nos quadros teóricos da eficácia e melhoria deve ter em atenção os seguintes aspetos: a) partir das experiências e dos entendimentos dos professores; b) ter objetivos que façam sentido para os professores; c) respeitar o contexto de trabalho dos docentes e relacionar-se com eles; e d) ter uma estrutura que ajude a dar sentido à experiência.

Assim, se for adotada uma postura de procura da “boa escola” similar ao sentido que lhe empresta Iannone (2006), que é o da instalação de uma lógica de organização escolar que desafia os principais atores educativos, então talvez seja crucial dar importância a fatores como a autonomia, a cultura, a liderança e a estratégia (incluindo nesta última a autoavaliação das escolas), como elementos determinantes da mudança organizacional.

Para Iannone (2006) este processo de mudança deverá preferencialmente integrar-se numa dinâmica que passa por estabelecer alianças, constituir um nexo para a dinâmica de trabalho, e delinear ações planeadas e integradas, num processo contínuo de negociação e implementação, em tudo compaginável com uma imagem de escola como organização aprendente, como espaço refletido, dialogante e aberto.

2.7. Quatro elementos-chave para a eficácia das escolas

Determinada a emergência das variáveis organizacionais e aclarado o contributo dos fatores determinantes para a eficácia das escolas, parecem emergir pela forma como são referenciados repetidamente pela literatura em educação quatro elementos-chave para a concretização desta eficácia e que são a autonomia, a cultura organizacional, a liderança e a estratégia.

Sobre a questão da autonomia da escola vários autores se têm pronunciado entre eles Formosinho *et al.* (2010, p.57) que tendo em conta sobretudo a realidade nacional afirmam que “Em duas décadas o conceito de autonomia das escolas desloca-se na sua plenitude semântica, do campo da descentralização e da participação democrática para o campo da liberdade e eficácia da gestão escolar”.

A este propósito e no que concerne à relação entre a autonomia e a mudança o Conselho Nacional de Educação (2007, p.154) que, diga-se uma vez mais não sendo um órgão científico é constituído por peritos em educação referiu “De pouco adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da «autonomia decretada»”. Isto é, se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades, escola a escola. Até porque, conforme referem Formosinho *et al.* (2010, p.92) “Na estrutura do Estado Contemporâneo, as organizações e os seus actores têm apenas um contexto de acção concreta pelo poder e pela liberdade que as entidades responsáveis lhes outorgaram. Porém, esses poderes e liberdade não constituem um estado mas tão só uma possibilidade de acção”.

Desta forma a autonomia parece constituir-se como um meio e um fim. O fim é a melhoria do serviço público de educação, a melhoria das aprendizagens dos alunos, a garantia da igualdade de oportunidades de sucesso, a equidade e a eficácia, e o meio é o de constituir-se como instrumento simbólico para a mudança.

De acordo com Lima (2011, p.15) referindo-se ao quadro legal existente sobre a autonomia da escola afirma que esta é desprovida de sentido político substantivo “Significa, ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior* e *acima* de cada escola concreta”.

Trata-se, neste caso, de uma conceção de autonomia marcadamente operacional ou procedimental que assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente, periférica e subordinada. Segundo este autor, as escolas Portuguesas estão sujeitas a uma série de constrangimentos que tornam mais difícil a adoção de uma prática permanente de melhoria da organização e do seu desenvolvimento: têm autonomia limitada ou mitigada; estão vinculadas ao cumprimento de objetivos que são definidos exteriormente e à obediência a disposições legais específicas; parte dos centros de decisão são exteriores à escola.

Para Barroso (2005) a autonomia é um conceito construído social e politicamente devendo sempre ser-lhe creditada uma dimensão ética, social e política.

Para este autor (2006, pp.109-110) “as políticas de reforço da autonomia da escola concretizam-se através de um «tríplice movimento»: a delegação de competências e recursos; a individualização dos percursos escolares e a horizontalização das dependências”.

Cruzando as análises de (Barroso, 2005, 2006; Formosinho *et al.*, 2010 e Lima, 2011) constata-se que se tem revelado difícil a efetivação de uma autonomia construída por força de uma presença forte da autonomia decretada. Esta autonomia decretada tem criado rigidez nas tarefas e responsabilidades, influenciando profundamente a cultura organizacional no sentido do respeito pelos procedimentos e pelas regras em detrimento dos resultados e da qualidade, o que, enfraquece a capacidade de inovação e motivação, instigando a uma autonomia mitigada.

Sobre estes constrangimentos, a OCDE no seu relatório de 2008 (*Education at a Glance*) e num estudo comparativo de como se distribuíam pelos diferentes níveis (Governo central, estadual, regional, escola) decisões curriculares relativamente a cinco itens de decisão: escolha de manuais, conceção dos programas escolares, seleção dos programas, definição das matérias ensinadas, definição dos conteúdos dos diferentes cursos, concluiu que, em Portugal, à escola é apenas cometida a escolha dos manuais.

Este quadro legal marcado pela hiperregulamentação, fortemente prescritivo e de autonomia limitada em que se move a escola não deve ser ignorado nas análises sobre esta organização.

No adensamento da discussão relativa à autonomia Estevão (2004) refere o seguinte:

[...] é possível concluir que a autonomia, por um lado, representa geralmente uma oportunidade de se construir, perante mundos diferentes, uma escola mais responsável e justa, ou, noutros termos, de se defender um serviço público local democrático, mas pode, por outro lado, originar uma maior desresponsabilização em termos de compromisso com os requisitos da justiça do mundo cívico e de combate às desigualdades, à dominação e às diversas formas de opressão, sobretudo se se enquadrar na ideologia do localismo [...] (p.92).

Contudo, recorda-se que conforme refere Barroso (2005, p.117) “Embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia [...] sem autonomia a democracia não passa de uma ideologia”.

Desta forma e independentemente do quadro legal e do seu estado de arte, a autonomia parece configurar-se como um fator chave para a eficácia e democracia da escola, quando os atores intervêm com responsabilidade e compromisso. Isto mesmo é referido por Bolívar (2012, p.162) quando afirma “Em vez de estratégias de mudança burocráticas, verticais ou racionais a [...] e a autonomia são considerados como dispositivos para incrementar a eficácia do sistema educativo, de modo a fazer surgir as dinâmicas autónomas de mudança com o protagonismo e compromisso dos docentes”.

Para além do papel relevante da autonomia a importância da cultura organizacional e do seu impacto na vida das escolas parece ser um fator decisivo para a sua eficácia.

A cultura da escola é apenas um dos quatro níveis de análise da cultura no que concerne à educação. Os outros níveis são: a sala de aula; a comunidade e a sociedade. (Cheng, 2004).

Deste modo, se se considerar apenas a escola, ter-se-á que ter em conta o impacto da cultura quer da organização a um nível meso quer da sala de aula a um nível micro.

Para Torres (2011, p.109) verifica-se que “ [...] a cultura organizacional tem-nos revelado a importância que esta problemática assume na compreensão das escolas enquanto contextos organizacionais concretos”.

Por seu turno Barroso (2005) refere que embora não exista uma definição consensual de “cultura de escola” pois esta apresenta-se dependente da postura teórica dos seus autores, pode dizer-se que a cultura corresponde a uma metáfora querendo significar quer elementos quer processos organizacionais característicos numa determinada escola tais como: valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos.

Aquele autor alerta para a necessidade de não perder de vista quando se efetua uma análise sobre o estudo da “cultura escolar” o contributo das abordagens funcionalista,

estruturalista e interacionista, considerando deste modo as três dimensões fulcrais: as normas, as estruturas e os atores.

Schein (1992) tem sido um dos autores que mais tem estudado e refletido sobre as questões da cultura organizacional. Para aquele autor, a cultura tem um lado exposto e outro encoberto. Desta forma a visibilidade da cultura manifesta-se em três níveis distintos de análise: o menos visível que diz respeito às assunções, crenças, ideias essencialmente inconscientes ou tidas como certas, que constituem o núcleo da cultura; um nível intermédio que inclui os valores defendidos, tais como normas de comportamento, estratégias ou filosofias adotadas e que são mais ou menos claras; por fim os *artefactos* que são os fenómenos que podem ser vistos, sentidos e ouvidos embora difíceis de decifrar.

Desta forma, e como defende Barroso (2005, p.41) “Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função de próprias formas culturais que ela produz e transmite”.

Sendo assim, a cultura uma variável tão intrínseca e tão específica de uma organização, e tão nuclear para o seu funcionamento, então, parece que dificilmente se conseguirá o almejar de uma organização eficaz e a sua melhoria se a cultura da organização não tiver implicitamente ou explicitamente esta preocupação, até porque, pode dar-se o caso de a cultura vigente na organização, e em concreto nas escolas impedir a assunção de um compromisso com a prática profissional que rompa com um quotidiano de rotinas, com o conformismo e que impele as pessoas a sair da sua zona de conforto.

Conetada com a questão da cultura na eficácia das organizações e nas escolas em particular parece estar o papel exercido pelas lideranças. Como em ciência a resposta a uma questão constitui-se geralmente como uma nova interrogação ou indagação então: o que dizer do papel da liderança na organização escola e a sua conexão com a eficácia e qualidade da mesma?

Schein (1992) ao abordar a questão da liderança enfatizou o papel decisivo e fundamental do líder nas organizações, defendendo que a liderança e a cultura estão intimamente ligadas, até porque, líderes são aqueles que criam as culturas e as organizações.

Numa perspetiva similar Sanches (1998) refere o seguinte:

a liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente (p.49).

No que concerne a esta questão, o desenvolvimento de algumas linhas de pesquisa e de alguns estudos, principalmente nos Estados Unidos da América, na sequência do movimento das escolas eficazes, vieram enfatizar e considerar como determinante o papel das lideranças escolares para uma escola de “sucesso” e de “qualidade”.

O Relatório a *Nation at a Risk* (1983) é disso um exemplo. Este relatório trazia como uma das suas recomendações finais para melhorar as escolas e as aprendizagens o princípio da valorização das lideranças educacionais.

Para que as lideranças educacionais possam ser efetivas que características deverão possuir estes líderes?

Barroso (2005) recorrendo a estudos de Blumberg e Greenfield (1980), Leitwood e Montgomery (1986), Soutworth (1990) identifica características comuns a diretores de escolas aceites como eficazes: a) capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; b) capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão; c) disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; d) capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente; e e) capacidade para gerir o ambiente externo da escola. Embora os traços de personalidade do líder não sejam suficientes para garantir uma liderança efetiva, eles não deixam de ser importantes.

Uribe (2005) parece corroborar esta relação entre uma liderança capaz e esclarecida e uma escola eficaz quando refere:

um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou actores, pelo menos conceitualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega (p.109).

Deste modo, parece fazer todo o sentido, de acordo com os autores acima enunciados que se perceba a importância das escolas possuírem quer lideranças intermédias quer de topo, que sejam visíveis, acessíveis, consistentes, tranquilas, humildes, íntegras, determinadas, motivacionais. Em suma, lideranças que dão o exemplo e que assentem a sua ação na conjugação de três elementos: conhecimento teórico, aprofundado e estruturado; capacidade de trabalho e coragem para tomar as decisões difíceis.

Sobre este aspecto Diniz (2011, p.45) recorda que “nunca podemos falar sobre liderança sem mencionar a característica mais importante de todas: a integridade, sem ela, nenhuma técnica, criatividade, missão ou visão tem sentido”.

Tendo presente este alerta e voltando ao papel decisivo das lideranças na eficácia da escola, Fátima Sanches (1996, p.21) afirma: “ [...] para o tempo presente requerem-se líderes mais do que gestores nas nossas escolas”.

E o que entender por liderança?

Uma possível resposta é dada por Bolívar (2012, p.48) ao referir “Entendemos por *liderança*, fundamentalmente a forma de determinar uma direção (objetivos, projecto, visão, etc) e exercer influência. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria das aprendizagens dos alunos, falamos de liderança pedagógica”.

Na esteira de Bolívar parece revelar-se importante promover formas de liderança escolar, que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e ao aperfeiçoamento das formas de gestão pós-burocráticas, onde os líderes têm a visão do que pretendem e exercem influência para alcançá-la.

Sobre este propósito Costa (1999a) refere que um líder passa por ser alguém que corre riscos e inova, que deseja transformar o real, que age emocionalmente, que é preferencialmente proactivo, que estabelece uma teia de relações, no respeito pela diferença do outro.

Por outro lado Bolívar (2012, p.91) refere que “As pesquisas concluem que, de todos os fatores internos da escola, depois do trabalho dos professores nas aulas, a liderança é o segundo fator que contribui para que os alunos aprendem na escola, correspondendo a cerca de 25% de todos os efeitos escolares”.

Assim, parece poder afirmar-se que as lideranças exercem um papel decisivo para que as escolas possam assumir com qualidade e eficácia o seu papel fundamental para o bem-estar da sociedade.

E o que dizer da estratégia e do seu contributo decisivo para a promoção da escola, como local onde todos aprendem?

No seu âmago, o pensamento estratégico tenta responder a três questões: onde estamos agora? Para onde queremos ir? E como lá chegamos? Exige liderança e é um processo dinâmico.

A estratégia é segundo Rowe, *et al.*, (1986, p.95) sobretudo um “posicionamento das forças antes das acções começarem”.

Neste sentido, a estratégia parece constituir-se como um fator de promoção de contextos favoráveis para as mudanças que se pretendem efetivar.

Para Michael Porter, no artigo *What is Strategy?* Publicado na *Harvard Business Review* (1996), a estratégia define-se como *a arte de ser diferente, através da criação de uma proposta de valor única*.

Assim, na linha de Michael Porter será então estratégico para a escola o que proporcionar valor acrescentado, for diferenciado, incorporar cultura, criatividade, ou seja, o que assumir para a Escola *a arte de ser diferente, através da criação de uma proposta de valor única*?

Por seu turno e para Estevão (2007) é fundamental que as escolas não fiquem dependentes das alterações das políticas educativas nacionais. Neste sentido e para não terem que adotar constantemente uma postura reativa, as escolas deveriam preferencialmente adotar uma postura proativa, o que só se consegue, apostando na construção de identidades organizacionais diferenciadas num quadro de uma ampla autonomia e adotando uma gestão estratégica. Aqui e uma vez mais a estratégia afirma-se como determinante para uma ação no sentido da eficácia e da qualidade.

Em síntese e pelo que se tem vindo a enunciar o quadrilátero de forças exercido pela autonomia-cultura-liderança-estratégia em permanente interação parece exercer um papel importante na eficácia das escolas e no erigir de uma nova *gramática da escola*.

Neste sentido, a mudança em educação parece depender fundamentalmente do que as escolas e os professores fazem aproveitando o seu enorme potencial de conhecimentos e predispondo-se a enfrentar as dificuldades, questionando e ampliando o que já conhecem.

2.8. Uma janela sobre o futuro – tempo para uma nova *gramática da escola*

Os problemas importantes que enfrentamos não podem ser resolvidos ao mesmo nível de raciocínio em que estávamos quando os criamos (Albert Einstein).

Uma cultura de escola assente em tradições de práticas sedimentadas ao longo dos tempos, em identidades profissionais dos professores formadas ainda numa lógica da pedagogia transmissiva (Formosinho e Machado, 2008), e numa estrutura assente em grande parte no seu «núcleo duro» - o regime de classes – parecem constituir-se como fatores internos que aliados às emergências do quotidiano obstaculizam a adoção de estratégias de melhoria ajustadas à emergência de novos públicos e ao enfrentamento de mudanças na sociedade.

Como afirma Barroso (2001, p.14) mudar a escola é “sobretudo procurar outro sentido para a escola”. É nesta aceção, procurar efetivar mudanças que não sejam meramente técnicas, superficiais, com base na mudança normativa.

Assim, apontando num caminho de futuro e tendo como base os resultados de um inquérito internacional realizado pela OCDE em mais de noventa países sobre as ações mais importantes a promover na educação de hoje (*Project raise your hands*), surgem as seguintes cinco prioridades:

- 1- Ensinar a pensar não a regurgitar;
- 2- Comprometermo-nos com a educação como um bem público e não como uma responsabilidade pública;
- 3- Focar melhor o ensino na crença de uma cultura de aprendizagem de longa duração e na capacidade de pensar criticamente em detrimento dos testes standardizados;
- 4- Garantir a todas as crianças a oportunidade de descobrirem e desenvolverem as suas aptidões naturais;
- 5- Assegurar que as crianças de meios desfavorecidos e de famílias migrantes têm as mesmas possibilidades de acesso a uma educação de qualidade.

Desta forma e como se tem procurado evidenciar ao longo desta tentativa de compreensão da escola como organização, perpassa dos resultados decorrentes das investigações dos vários autores, que a escola em pleno século XXI, está cada vez mais “obrigada” a tornar-se sensível a variáveis não equacionadas até ao presente. Ela não pode ser o que era e dificilmente poderá ser o que é.

De acordo com Morin (2010) se se quiser perceber o que está a acontecer no mundo e o que se vai passar tem que se ser sensível à ambiguidade e à ambivalência. A ambiguidade traduz-se pelo facto de uma realidade, indivíduo ou sociedade, se apresentar sob a forma de duas verdades diferentes ou opostas, revestindo duas faces, sem se saber qual delas é a verdadeira. Por ambivalência, entende-se o facto de um processo apresentar por vezes dois aspetos de valores diferentes e opostos.

Nesta linha e partilhando do que afirma Morin (2010, p.15) “se não tivermos essas múltiplas sensibilidades à ambiguidade, à ambivalência, à complexidade, estamos muito incapacitados para compreender o sentido dos acontecimentos”. Assim, será provavelmente mais difícil de pensar o presente do futuro da escola, se não se for sensível à *ambiguidade*, à *ambivalência*, à *complexidade*.

Tendo presente esta realidade e num contexto atual de crise, senão mesmo de esgotamento, do Estado-Providência, em que a racionalidade abstrata preconizada pelo modelo burocrático, tem vindo a colocar interrogações quanto à resposta a dar no plano da organização e funcionamento da escola, mais se adensam as respostas a estas interrogações quando, se entra em linha de conta com o que referem autores como Ventura (2006, p.78) que, recorrendo à metáfora do iceberg aplicada às escolas afirma “muito do que se passa numa organização escolar encontra-se imerso, pertence ao domínio do irracional e é dominado pelo conflito potencial, decorrente, muitas vezes, do desconhecimento desses elementos pelos diferentes interlocutores”.

Para aquele autor, as variáveis que usualmente estão submersas são: a boa vontade, a abertura, os interesses, as motivações, as crenças, a competição, o ceticismo, a identidade, os medos, o cansaço.

Na continuação do espessamento desta dificuldade de efetivação da mudança em termos de futuro, Costa (2010), socorrendo-se do quadro teórico do denominado neo-institucionalismo recorre à metáfora da *hipocrisia organizada* sugerida por (Brunsson, 2006) e aplica-a à escola constantando nomeadamente em relação às abordagens avaliativas utilizadas uma inconsistência entre a teoria e a prática e uma desconexão entre discursos, decisões e ações. Este exemplo de descoordenação e incoerência entre o discurso, a decisão e a acção assim mostra como é difícil efectivar a mudança nas organizações educativas. Para este autor:

uma escola descentralizada com espaços de autonomia que permitam a decisão estratégica – nos campos da organização interna, da gestão pedagógica, curricular e da inovação, da gestão de recursos humanos, financeiros e patrimoniais – surge ainda fundamentalmente ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica (Costa, 2009, p.5).

Esta inconsistência entre a teoria e a prática e esta desconexão entre o discurso e a ação parece não ser estranha à realidade da sociedade portuguesa. Como recorda Ventura (2006) fazendo fé nos trabalhos de Hofstede (1980) os Portugueses são por natureza dos povos mais *alérgicos* a situações de incerteza privilegiando antes a estabilidade e a regularidade.

Desta forma, não se estranhará que perante um contexto avaliativo ou de mudança que ameace a estabilidade e o *status quo* estabelecido as pessoas possam reagir manifestando ansiedade e atitudes defensivas.

Para Ventura (2006) as escolas não podem deixar de sentir o reflexo da tensão entre o crescimento da sociedade da incerteza e a desejabilidade da existência de uma sociedade de confiança. Neste quadro, surge patente o confronto e a necessidade de acomodar as divergências e tensões entre a prestação de contas e a melhoria, entre as pressões externas e as necessidades internas.

Este confronto de perspetivas e de racionalidades é bem expresso por este investigador quando refere:

numa escola com altos níveis de desempenho, que é o tipo de escola incorporado nas abordagens Ofsted e escolas eficazes, o pessoal é utilizado em prol do funcional: a comunidade é valorizada, mas é-o em primeiro lugar devido a propósitos instrumentais dentro do contexto de uma lógica de mercado. Aqui as actividades e o valor da escola como organização com altos níveis de desempenho são dominados pelos resultados na forma de ganhos mensuráveis” (Ventura, 2006, p.205 recorrendo a Fielding, 2001).

Por contraponto numa “escola centrada na pessoa, o funcional existe tanto em prol de, como em função da expressão do pessoal. Os seus resultados são concebidos larga e imaginativamente e o seu sucesso é tão satisfatório a nível moral e interpessoal como é a nível instrumental. A sua unidade é comunitária e centrada na pessoa, em lugar de ser colectiva e centrada nos resultados.” (Ventura, 2006, p.206).

Dentro desta dificuldade em alterar a *gramática da escola*, convém recordar os seguintes aspetos que, de acordo com Bolívar (2003), resultam do conhecimento adquirido sobre os processos de tentativa de mudança para a melhoria nas escolas: a resistência é inevitável, as pessoas resistem à mudança; cada escola é um mundo particular; muitas vezes as coisas mudam, para que, afinal, tudo continue na mesma; as escolas são, essencialmente, organizações conservadoras, acabando por ser mais difíceis de mudar do que as outras organizações; a mudança é o que vivemos exatamente, num determinado dia, num determinado momento; antes de começarmos precisamos de um projeto, de objetivos e de uma série de tarefas; nunca podemos ficar de bem com todos, e é exatamente por isso que temos de avançar com o que temos à mão; é essencial a plena participação de todos os implicados na mudança; conservar é fácil, é preferível com pequenas mudanças do que com grandes; prescrição de mudanças, quando as pessoas não agirem de outro modo.

Em síntese e da leitura entrecruzada das diferentes perspectivas parece resultar que as escolas manifestam dificuldades em se libertar de uma matriz burocrática que se debate com pouca capacidade de mobilização e envolvimento, que se torna difícil romper com a *burocracia protetora*, e as rotinas securizantes.

A este propósito Formosinho e Machado (2010) referem que os professores estão a ser socializados numa lógica burocrática e racionalizadora que os impele para a “não-acção”. São pois várias as resistências e as dificuldades para uma mudança com sentido de futuro.

Se se procurar uma visão prospetiva para um tempo de futuro encontram-se vários autores que ensaiaram fazer propostas.

Canário (2003) apresenta como caminho para melhorar a escola, a construção de uma autonomia crescente assente em três eixos: a) fazer evoluir as escolas de molde a funcionarem como organizações aprendentes; b) reforçar a profissionalidade docente; e c) apoiar estratégias de mudança numa lógica indutiva, isto é em busca de exemplos e de boas práticas.

Já Barroso (2001) propõe para uma escola de futuro uma mudança política, cultural pedagógica e de gestão. Esta mudança passa essencialmente por a) do ponto de vista político – passar-se de uma lógica estatal a uma lógica comunitária, de uma lógica de dependência a uma lógica de autonomia, da escola como objeto técnico à escola como lugar político; b) do ponto de vista cultural – passar-se de uma cultura de subordinação a uma cultura de implicação, de uma cultura de isolamento a uma cultura de parceria, de

uma cultura de homogeneidade a uma cultura de diversidade; c) do ponto de vista pedagógico – passar-se do ensinar a muitos com se fossem um só ao ensinar a todos como sendo cada um, do império dos programas à flexibilidade dos currículos, da escola de ensinar à escola de aprender; e d) do ponto de vista da gestão – passar-se de uma gestão pela estrutura a uma gestão pela cultura.

Por outro lado, Nóvoa (2009) apresenta três propostas para “um tempo futuro – 2021 – ainda sem nome” e que são: a) educação pública, escolas diferentes; b) escola centrada na aprendizagem; e c) espaço público de educação: um novo contrato educativo.

Estas propostas apresentadas por Nóvoa (2009) embora de cambiantes diferentes, têm em comum a abertura do sistema de ensino a novas ideias, propondo-se o acolhimento da diferença e da mudança, em lugar da homogeneidade e rigidez, aventando-se a possibilidade de uma nova conceção de aprendizagem em vez do *transbordamento* e finalmente, apelando-se ao reforço do espaço público de educação em vez do alheamento da sociedade.

Por seu turno Sahlberg (2011) começa por identificar cinco pontos comuns ao denominado movimento da reforma educativa global e que têm vindo a ser aplicados na maioria dos países europeus, como tentativa de melhoria dos resultados dos alunos: a) estandardização; b) enfoque na literacia e numeracia; c) ensino por resultados pré-determinados; d) reformas orientadas para o mercado; e e) prestação de contas baseadas sobretudo em testes padronizados.

Numa perspetiva de futuro Sahleberg (2011) propõe que se adote alternativamente ao movimento da reforma educativa global, os seguintes princípios para uma nova gramática escolar: a) personalização – através da construção de currículos a nível de escola e da adoção de soluções a nível local e individual a partir de um enquadramento nacional claro e flexível; b) uma perspetiva abrangente e criativa da aprendizagem - adotando uma visão abrangente da aprendizagem, valorizando igualmente os aspetos ligados ao desenvolvimento da pessoa do aluno e à aquisição de conhecimentos e competências; c) assunção de riscos e criatividade – facilitando a descoberta de novas abordagens de ensino-aprendizagem e encorajando os professores a saírem da sua zona de conforto; d) aproveitar a experiência para introduzir inovações – aproveitar as boas práticas como fonte de inovação para a escola e e) confiança e responsabilidade partilhada – através da construção de uma cultura de responsabilidade e confiança, valorizando o profissionalismo de professores e diretores e canalizando os recursos para os alunos com mais dificuldades, praticando uma discriminação positiva dos apoios.

As perspetivas de Barroso (2001), Canário (2003), Nóvoa (2009) e Sahleberg (2011), apresentam desta forma aspetos similares e convergentes. Estes aspetos passam fundamentalmente por uma perspetiva de colocar as escolas e os professores ao serviço das aprendizagens dos alunos e pela adoção de uma nova cultura de trabalho e de profissionalismo docente, que, rompa com fechamentos burocráticos das escolas, inculque um estímulo para que os professores saiam da sua zona de conforto e adotem uma postura mais condizente com a de profissionais que, investigam, arriscam e inovam, partilham experiências e se envolvem ativamente na construção e realização da missão fundamental de ensinar e aprender.

Incluída nesta visão de futuro, vislumbra-se na análise destes autores a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre uma escola que proporciona as condições para os professores exercerem na plenitude a sua dimensão profissional de natureza fundamentalmente técnica, científica e pedagógica conjugando-a com uma dimensão organizacional que, passa sobretudo pela perceção da visão, missão e objetivos da escola enquanto organização que presta um serviço público.

Perante estas propostas e para se conseguir o desiderato de uma nova *gramática da escola* neste início de século XXI, a promoção da escola como organização aprendente tem surgido aos olhos de diversos autores como uma proposta de alto valor.

No que respeita a este tempo de futuro a escola como organização aprendente parece ter um papel fundamental a desempenhar.

No que respeita à aprendizagem organizacional têm sido vários os autores a pronunciarem-se (e.g., Argyris e Shön, 1997; Bolívar, 2000; Dixon, 1999; Lopes e Capricho, 2007; Oliveira, 2004; Scheerens, 2004; Senge, 1990, 1999; 2000; Pina e Cunha *et al.* 2007)

Ao referirem-se a este fenómeno estes autores são concordantes em relação a alguns pontos que passam pelos seguintes vetores fundamentais: a aprendizagem organizacional não surge do nada até porque, as organizações não mudam *per si*, torna-se necessário a existência de processos de aprendizagem intencionais ao nível dos indivíduos e dos grupos que partilhando os seus conhecimentos transformam a organização numa organização aprendente. Verifica-se assim uma integração da aprendizagem do tipo construtivo nos três níveis da organização (individual, grupal e organizacional).

Deste modo, são as pessoas que podem facilitar a inovação e a criatividade no sentido de promover uma mudança sistémica e efetiva agindo individual ou coletivamente.

São as pessoas as autoras das suas próprias experiências de aprendizagem, pela expansão contínua da sua capacidade de criar e aprender de acordo com a sua personalidade, transformando os saberes individuais, grupais e organizacionais em saberes coletivos.

Pina e Cunha *et al.* (2007) apresentam um retrato bem claro da organização que aprende:

uma organização que aprende é aquela que deliberadamente desenha e constrói a sua estrutura, cultura e estratégia, de forma a aumentar e a maximizar a possibilidade de ocorrer aprendizagem organizacional. As suas características típicas podem ser assim descritas: a cultura e os sistemas de recompensa e avaliação estão embebidos de valores como a experimentação, a iniciativa, a inovação e a flexibilidade; Esse ambiente organizacional tem forte suporte na gestão de topo; São erigidos mecanismos e estruturas capazes de apoiar e nutrir as ideias geradas pelas pessoas [...] (p.705).

O conceito de *Organização que aprende*, proposto inicialmente por Peter Senge (1990) parece ser assim um dos que melhor se adequa à escola como organização, para numa perspetiva de melhoria contínua e com o foco nas pessoas, poder ajudar à promoção de uma nova *gramática da escola*.

Neste sentido Guerra (2002, p.119) recorda que “A escola que aprende é uma instituição que se interroga, que reflecte, que se autocrítica, que se abre à opinião externa, e que compreende as chaves do que sucede”.

Por outro lado e como recorda Bolívar (2000), para facilitar o aparecimento das escolas como organizações aprendentes, torna-se necessário promover e inculcar um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias tais como: um ambiente favorecedor das aprendizagens; tempo para reflexão; trabalho colaborativo e em equipa; níveis de autonomia compatíveis e uma liderança competente.

Contudo, este processo de aprendizagem organizacional ao requerer mudança irá provocar necessariamente resistências que, tomando como base Scheerens (2004), podem advir do facto de os indivíduos terem objetivos pessoais, alguns deles egoístas e oportunistas e possuírem uma capacidade de processamento limitada; podem dever-se à existência de estruturas fragmentadas no interior da escola; pode estar relacionado com uma pobre cooperação e trabalho em equipa ou à burocracia profissional; pode ainda estar relacionada com uma resistência pessoal e coletiva, com ansiedade e com o jogar à defesa.

Numa escola como organização aprendente vive-se em regra, um ambiente formativo e de aprendizagem, assente na confiança e no trabalho em equipa, na análise contínua e no aperfeiçoamento dos processos conducentes à participação das pessoas, na reestruturação das tarefas ou de atividades, criando elas próprias oportunidades de aprenderem e inovarem.

Como referem Fullan e Hargreaves (2000) no que concerne às escolas como *organizações aprendentes* estas são organizações capazes de se envolverem continuamente em processos de aprendizagem organizativos e curriculares e desenvolvem um projeto próprio, adequado quer ao contexto em que se inserem quer aos recursos de que dispõem.

Já para Thurler (2001), Santos Guerra (2003) e Roullier (2008) uma escola que age como *organização aprendente* aceita a avaliação dos processos e das práticas que se desenvolvem no seu seio, contribuindo para a responsabilização dos professores, consignando-lhes competências e desta forma, a possibilidade de construírem a sua autonomia.

Por seu turno Santana (2005), referindo-se à aprendizagem organizacional nas organizações educativas, alerta para a necessidade de promover um novo modelo de filosofia e reflexão organizacional que tenha em consideração o fator conhecimento e a dimensão afetiva, que inclua o peso das emoções, dos comportamentos e das relações. A conjugação entre a razão e a emoção numa perspetiva positiva de promoção da mudança é uma vez mais convocada.

Assim, a aprendizagem organizacional de acordo com Santana (2005), aponta no sentido de que por muito que se desenvolvam os aspetos do conhecimento técnico, só depois de ultrapassado o imobilismo atitudinal e comportamental se poderão esperar verdadeiras transformações na escola.

Trata-se segundo este autor de um modelo de aprendizagem organizacional em que os fatores relevantes de aprendizagem se relacionam e interpenetram numa relação de estreita conexão entre ambiente interno e ambiente externo, num tipo de organização aberta ao exterior que influencia e é influenciada num “jogo” onde aparentemente todos ganham. Apesar de nem sempre consciente ou intencional a aprendizagem organizacional desenvolve-se, normalmente, dentro de um consenso acerca dos domínios onde o conhecimento deverá ou poderá ser produzido.

Um ponto fundamental e um desafio para a escola, passa então, pela gestão holística de um vasto conjunto de valores por vezes contraditórios (alunos/famílias, professores, pessoal não docente, outros elementos da comunidade educativa) em que, uma dialética inteligente de acordo com Zorrinho *et al* (2003) consiste na procura de equilíbrio entre instabilidade e evolução, entre ordem e desordem.

Dentro desta perspetiva da escola como organização aprendente, e colocando de lado a assunção de que as mudanças são o resultado de alterações estatutárias e legais, restam segundo Filipe Araújo (1993) citado em Rocha (2010) duas hipóteses para promover a mudança: *o radicalismo seletivo* e *o gradualismo ou mudança incremental*.

Numa perspetiva mais focada na gestão de equilíbrios o *gradualismo ou mudança incremental* como solução mais paulatina é preferível.

Se se pretende de uma solução não de melhoria contínua mas de corte radical com o passado então o radicalismo selectivo será a solução preferível

O quadro seguinte mostra uma possibilidade para a transformação da escola em organização aprendente.

Quadro 5. Transformação da escola em organização aprendente a partir de Lopes e Capricho (2007)

Etapas Evolutivas	Mudança
Alterações nas ações individuais	Mudança Organizacional (Comportamental)
Alterações nas convicções estratégicas	Desenvolvimento Organizacional (Qualidade)
Alterações dos valores chave e pretensões	Transformação Organizacional (Cultura de Qualidade)

Pela análise do Quadro 5, consta-se que a transformação comporta alterações tanto ao nível dos indivíduos considerados como pessoas únicas como ao nível coletivo da organização e da sua cultura.

Em jeito de síntese e analisados que foram os vários olhares, teorias, perspetivas, passadas em revista, as dificuldades, as resistências e as propostas, surge então a pergunta fundamental: como implementar de facto uma nova *gramática da escola* numa perspetiva de tempo futuro?

Perante o quadro teórico que foi revisitado e não oferecendo a revisão da literatura soluções únicas, uma forte possibilidade parece passar pela promoção de uma

alteração/transformação cultural que, assenta na mudança de hábitos, atitudes e preconceitos num sistema de equilíbrio entre forças de resistência e de progresso. Até porque como refere Pacheco (2010, p.135) “Inovar é estar em conflito com hábitos e preconceitos”.

Sendo assim e tendo em conta o seguinte:

O progresso, seja o que for, e quer se considere bom quer mau, é, com certeza, uma alteração, e uma alteração envolve o abandono de certos hábitos, de certos costumes, de certas normas e atitudes que, por serem velhas, se tornaram queridas, e, por serem usuais, se tornaram necessárias. A alteração chamada progresso incide, portanto quando não sobre os instintos, pelo menos sobre os hábitos dos indivíduos, ou da maioria dos indivíduos, que compõem uma sociedade [...] A essência do progresso é, portanto, uma coisa que choca os homens no que têm de mais humano; a atitude instintiva da maioria dos homens perante o progresso é, portanto a resistência a ele. A resistência é grande, patente e forte, se a alteração que se tenta fazer é notável e fere ou muitos hábitos ou hábitos muito arraigados; [...] Temos, pois, que, nas sociedades progressivas, o que há de fundamental se resume em duas forças – uma que tende a fazer progredir, outra que tende a resistir ao progresso (Fernando Pessoa, Maio de 1919).

Porque não conjugar as palavras de Pessoa (1919) com as de Lima (2010, p.43) quando este autor afirma “ a introdução de um novo paradigma organizacional exigirá uma reorganização pedagógica profunda, maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica [...] maior articulação entre ensino e pesquisa”.

Esta convergência sugere a possibilidade para um tempo futuro de convocação dos principais atores educativos, especialmente os professores, para uma lógica de ação num novo contexto de uma escola libertadora de energias criadoras, capaz de criar compromissos e gerar equilíbrios a partir do debate, da discussão, da reflexão que, junte o racional e o pragmático, o emocional, a relação, a criatividade e a inovação, a resiliência, a persistência, a autenticidade e a humildade, numa organização escola que se pode denominar de aprendente.

Afinal como lembra Damásio (1995) e contrariamente ao que afirmava Descartes, a mente não está desligada do corpo, a razão não está separada da emoção e a cabeça não está desligada do coração. Por outro lado, parece que de acordo com Senge *et al.*, (1994) as organizações são o produto da forma como os seus membros pensam e agem, logo, mudando a forma como as pessoas pensam e interagem poder-se-á mudar o mundo.

Sabe-se ainda que a palavra transformar no dicionário pode assumir significados tais como dar nova forma; modificar; renovar; alterar; metamorfosear; transfigurar; regenerar; melhorar; variar; desfigurar. Logo, talvez seja provável que o conceito-chave desta nova *gramática da escola* resida na transformação organizacional que como nos refere Pina e Cunha *et al.* (2007) é usualmente aplicado no sentido de:

[...] caracterizar uma mudança [...] que altere os objectivos, o tipo estratégico, a estrutura e os pressupostos de base de uma organização. Trata-se, pois de uma de uma mudança organizacional profunda ao ponto de abalar os alicerces do modo de funcionamento “normal” da organização. O conceito de transformação é relevante na medida em que realça o facto de as organizações passarem continuamente por processos de mudança que, no essencial, não põem em causa o seu modo de funcionamento (p.847).

Em síntese e no final desta tentativa de ajudar à compreensão da escola como organização, parece poder afirmar-se que colocada que está de parte a possibilidade de construção de uma organização “cientificamente” construída como exemplo do *one best way* e preconizada pelo Taylorismo e Fordismo e afastados por outro lado os dogmatismos da alienação sugeridos pelo marxismo, então, talvez o campo das possibilidades para uma nova *gramática da escola*, passe pela consideração da ação humana, pelo papel dos atores, pela consideração da escola como um lugar de realização e expressão dos indivíduos e pelo reconhecimento dos grupos informais e da sua integração no funcionamento global da organização no sentido da construção de uma escola como organização aprendente.

CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS - RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL

O que se tem vindo a discutir e a discernir sobre a escola como organização e a sua complexidade organizacional leva a que se afirme que as escolas desenvolvem culturas organizacionais distintas que se manifestam de múltiplas formas de acordo com os contextos e as dinâmicas dos atores. Desta forma, o processo de construção e utilização de sistemas de avaliação das escolas desenrolam-se para além do plano formal-legal em ambientes nem sempre totalmente claros nem de fácil apreensão e compreensão. Trata-se de contextos onde acontecem jogos de disputa de poderes, de manifestação de racionalidades distintas, que adensam o relacionamento entre os principais atores educativos e que influenciam os sistemas de avaliação.

Face a estes contextos de nem sempre fácil apreensão e a uma demanda avaliativa cada vez maior, Machado (2013) refere o seguinte

[...] face à actual obsessão avaliativa, espécie de Némesis da escola, importa reforçar o carácter instrumental da avaliação, importa esclarecer o que pretendemos com a avaliação, importa saber utilizar a avaliação para responder aos desafios que são colocados à escola e aos professores, importa fazer com que a avaliação seja, sobretudo, uma forma de encontrar sentidos para o trabalho docente, sem os quais a melhoria desejada ficará sempre comprometida (p.79).

Deste modo, a avaliação das escolas quando realizada de uma forma formal, sistemática e continuada em oposição a uma avaliação informal e casuística e quando perspectivada numa lógica de melhoria do seu plano organizacional e pedagógico, não só terá de considerar a sua qualidade técnica, o seu rigor, como ter em atenção a sua utilidade, credibilidade, transparência e equidade.

No fundo, face à especificidade contextual, política, cultural e pedagógica da escola como organização, o potencial transformador da avaliação das escolas e em particular da sua vertente autoavaliativa, pode dizer-se que se desenrola num campo de possibilidades entre o que é e deveria ser, ou seja, entre o real e o ideal.

Assim reconhecida a densidade organizacional da escola como organização concebida como um local onde as coisas acontecem como refere Nóvoa (1992) fruto de

um compromisso entre a sua estrutura formal e a dinâmica dos atores no seu seio, então, interessa perceber qual o papel reservado a uma avaliação das escolas.

Para Machado (2013, p.79) o papel reservado à avaliação das escolas não pode “a) ser o de justificar apenas o que uma escola faz, sem suscitar o debate e a crítica; b) limitar-se a cumprir um imperativo legal; c) assentar numa conceção meramente técnica; d) limitar ou anular a participação dos intervenientes na concretização e discussão do processo de avaliação; e) ser um processo não transparente; f) não implicar consequências e mudanças”.

Contudo e para este mesmo autor a avaliação das escolas vale a pena se proporcionar a aprendizagem organizacional, se levar ao desenvolvimento profissional e se conduzir à repolitização da escola no sentido de que avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se.

Em qualquer caso parece vislumbrar-se desde já a complexidade da tarefa da avaliação das escolas e das questões que suscita em seu redor.

3.1.Reformas não, compromissos sim

Uma questão crítica será então perceber se a avaliação das escolas enquanto parte integrante da sua vida quotidiana abarcando quer a dimensão organizacional quer a dimensão da sala de aula, poderá constituir-se como fator estratégico decisivo para a melhoria da qualidade da educação nas escolas.

Antes de mais e como refere Ventura (2006, p.205) é necessário que na génese do sistema de avaliação “a melhoria sustentada seja efetivamente o objectivo”.

Assim, a avaliação das escolas surge cada vez mais conetada com o questionamento sobre o seu desempenho não obstante e como nos recorda Sá (2009), a avaliação das escolas poder ser perspectivada e encarada sob o signo de *racionalidades plúrais e eventualmente contraditórias*.

Avaliar uma escola preocupada com a equidade e a coesão social não será certamente o mesmo que avaliar uma escola que aposta na eficiência e eficácia privilegiando resultados de excelência.

Uma das questões-chave a colocar quando falamos da avaliação das escolas parece ser qual a conceção ou visão da educação, do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento curricular subjacentes. Por outro lado, sabemos que a vida nas escolas é de facto contingente. A razão profunda dessa instabilidade tem muito a ver com a própria

natureza humana. Assim, como afirma Mèndez (2002) os problemas da avaliação das escolas são essencialmente conceituais e não meramente técnicos, mas epistemológicos e ontológicos.

Como nos recorda Simons (1999, p.166) referindo-se à avaliação das escolas “As práticas de avaliação devem favorecer a abertura da escola a mudanças na sua própria organização”. Mas será fácil a mudança? Como refere Bettencourt (2005, p.256) “numa organização dotada de uma cultura própria o sentido da avaliação institucional é marcado pela cultura institucional e tende a sublinhar os traços culturais dominantes”. No mesmo sentido aponta Rocha (2010, p.158) “A cultura é difícil de mudar e explica em muitos casos a falta de articulação entre as medidas tomadas e os resultados esperados”.

No fundo um dos problemas centrais da avaliação das escolas é a natureza humana. A confiança é um “ente” volátil. Por mais rigorosa que seja a sofisticação técnica e a análise, uma dúvida forte pode instilar um vírus fatal para o sistema de avaliação.

Para complexificar e densificar ainda mais a tarefa da avaliação das escolas, Bettencourt (2005) refere com pertinência, que, organizações como a escola, são do ponto de vista estrutural bem mais fragmentadas do que o organigrama formal deixa perceber e a diferença entre o mundo administrativo e o mundo pedagógico é notória.

Contudo, obstáculos existem em todo o lado, logo, como refere Day (1999), se se pretende valorizar a autonomia das professores, há que atender a esquemas de avaliação elaborados segundo uma ótica de perspetiva organizacional, que sejam dinâmicos e evolutivos, aceites pelos docentes, simples do ponto de vista administrativo e, não menos importante, sejam sujeitos à assistência de formação adequada. Por outro lado, os problemas devem ser enfrentados e não evitados. Uma escola consciente sente orgulho nos seus sucessos e, perante eventuais insucessos, não inventa justificações. Assume as suas responsabilidades, aprende, acredita nas suas capacidade coletivas e individuais, e sabe que se persistir no esforço terá melhores resultados.

Esta ideia coneta-se com as expressas por Walberg (2010) quando refere “as escolas existem para servir a sociedade ou o público em geral, e os pais em particular.” (p.30) e por Enguita (2008) quando recorda que a escola deve responder aos interesses e aos objetivos públicos (de toda a sociedade), e dos seus públicos (dos alunos, famílias e comunidade envolvente) e não deve estar subordinada aos interesses de indole privado ou corporativo dos professores. Tal desiderato exige uma atitude de responsabilidade para com a organização por parte dos professores, propondo a adoção por parte destes de um

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS-
RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL

novos compromissos com os fins da educação em substituição de uma *passividade obediente* ou de uma *anarquia individual*.

No fundo, neste jogo de complexidades, parece requerer-se um equilíbrio entre as iniciativas, as escolhas, a autonomia, a diversidade, o pluralismo e a regulação, a razão e a emoção, a ação e a política, a estabilidade e a instabilidade.

Afinal de que modo a avaliação das escolas se insinua na história presente? Será que ela emerge indo ao encontro do que afirma Gil (2009) enquanto forma de formação de identidades necessárias à modernização? Será que a essa modernização subjaz o conceito de democratização, ou seja, conseguirá a avaliação contribuir para a conciliação dos princípios da eficiência, eficácia, justiça, equidade, responsabilidade, de modo a melhorar o ensino e a qualidade das aprendizagens?

Se à escola se associa cada vez mais a ideia de lugar privilegiado de inovação e mudança, dificilmente ela poderá passar ao lado de uma avaliação, até porque, como nos recorda o Conselho Nacional de Educação (2007, p.3) “A escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política”.

Neste encadeamento Neave (1998) refere que existem fundamentalmente dois discursos de legitimação do Estado avaliador: o *discurso político* que associa as novas formas de regulação à autonomia das organizações e à necessidade de prestar contas inerentes à sua responsabilidade social e o *discurso económico* baseado na eficácia.

Para Afonso e Costa (2012) do ponto de vista das políticas públicas, a avaliação das escolas pode ser encarada como um instrumento de regulação numa lógica de governação *soft power* que, envolve os professores e as escolas como co-construtores das políticas legitimando-as e afastando desta forma, para um plano secundário, a força e a pressão da mudança através dos normativos e dos corpos inspetivos. Deste ponto de vista e segundo estes autores, a avaliação das escolas funciona como um instrumento de regulação baseado nas KTRs (*Knowledge Regulation Tools*) tecnologias de governo sustentadas na gestão de informação que difundem um tipo particular de conhecimento para moldar o comportamento dos atores.

Assim, e de acordo com Estela Costa (2011, p.288) entende-se que “O poder de regulação *soft* passa pela capacidade do “regulador” em construir a sua imagem de autoridade através da evidência de detenção de conhecimento especializado”.

Por outro lado, Bettencourt (2005) chama a atenção para a existência de três discursos de legitimação do Estado avaliador relacionados com o conteúdo e com a posição dos seus autores: decisores políticos, administradores, avaliadores ou jornalistas, e que são: a) o discurso de legitimação das políticas referindo-se geralmente à necessidade de assegurar que o dinheiro dos contribuintes está a ser bem gasto; b) o discurso de legitimação dos gestores e dos peritos assente na racionalidade técnica referindo-se à necessidade de obter informações fiáveis e de dispor de formas para controlar e melhorar a qualidade e a relação preço/qualidade; c) o discurso mediático de legitimação que encara geralmente a avaliação das escolas como uma forma de gestão associada à crença da competitividade ou como forma de indução da eficácia e do progresso.

Neste último sentido, Guthrie (1991, p. 312 citado em Afonso A. 1998, p.63) refere que “a crescente dependência das economias nacionais em relação à produtividade dos sistemas educativos e a crescente proporção de recursos alocados à educação, intensificam as pressões para medir a educação e avaliar o desempenho da escola”.

Por outro lado, é com frequência que se vê aparecer na comunicação social as mais diversas notícias sobre a vida das escolas mas tal como afirma Bettencourt (2005, p.24) “Muito raramente encontramos na comunicação social um discurso que coloque a avaliação como um processo democrático de participação dos cidadãos, conferindo à comunidade uma possibilidade de intervenção”.

Neste emaranhado complexo de notícias e informações, a procura do imediatismo e do mediatismo não têm ajudado ao esclarecimento de questões essenciais sobre a educação e a vida das escolas, isto mesmo nos confirma Antunes (2003) quando refere o seguinte:

a demagogia, ou o desconhecimento, de certos políticos, empresários ou jornalistas, aponta para a necessidade de alguém se preocupar com a informação que é veiculada aos cidadãos, que são muitas vezes confrontados com a “verdade”, que na realidade não passa de uma mistura de valores, factos, interpretações subjectivas e outras. A falsa promessa das soluções milagrosas só pode ser combatida com a divulgação de informação de qualidade aos cidadãos (p.387).

Poderá uma rigorosa avaliação das escolas contribuir para o esvaziamento desta demagogia?

E será que a avaliação quando transferida para o mundo das escolas configura apenas a transposição de uma questão político-mediática (recomposição do poder, resposta a pressões mediáticas) associada a uma estratégia de padronização e regulação transnacional dos sistemas educativos?

Dentro desta perspetiva, parece também verificar-se que os Estados na sua ânsia de rapidamente encontrarem respostas para os problemas das denominadas “crises” da educação e da escola, procuram soluções imediatas para questões complexas que exigem reflexão e respostas técnicas e éticas adequadas. Estas respostas céleres manifestam-se usualmente através de mudanças nas estruturas como se estas transportassem consigo algum fator indutor de alteração das práticas. Isto mesmo nos refere Rocha (2010):

quando existe descontentamento relativamente ao funcionamento da Administração Pública ou desajustamento entre o que pretendem os políticos e os resultados, entre a formulação e a implementação das políticas, o processo mais simples consiste na mudança das leis orgânicas [...] Este processo tem acontecido, sistematicamente, na Europa continental assumindo-se que a mudança formalizada por lei é implementada automaticamente. Ora, nós sabemos que a mudança de estruturas sob a forma de lei pouco ou nada altera o funcionamento dos serviços. A experiência tem demonstrado que as reformas são absorvidas e a lei enviada pelos agentes «administrativos», quando não participam na mudança (p.138).

Algo porém se tem verificado: associado quer a reformas legislativas, quer a procura de soluções rápidas para problemas complexos, quer a movimentos de desconcentração ou de descentralização, ou ainda a discussões geralmente mediatizadas sobre a “crise” da escola, a avaliação destas organizações tem vindo de forma crescente a ocupar uma parte dos estudos sobre educação em Portugal à semelhança dos restantes países da OCDE; com particular incidência a partir da década de noventa do século XX, acentuando-se na primeira década do século XXI. Isto mesmo nos confirma Faubert (2009, p.6) “Os esquemas de avaliação, estão crescentemente a ser considerados como potenciais promotores de mudança que podem ajudar à tomada de decisões, à alocação de recursos ou à melhoria da escola”.

Sobre esta problemática, o Conselho Nacional de Educação (2007) refere que, para melhorar a educação e os resultados educativos será certamente necessário um desempenho competente e esclarecido das escolas o que passa também por mais e melhor avaliação interna e externa dos contextos em que as escolas se inserem, dos profissionais,

dos processos e dos resultados, sendo indiscutível que a avaliação das escolas é contributo fundamental para o sucesso educativo. Reforçando esta sua ideia, o CNE (2007, p.75) nota que “É indiscutível e unânime que a avaliação das escolas é contributo fundamental para o sucesso educativo”.

Por outro lado, como refere Afonso (2000, pp. 211-212) “A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas [...]”.

Contudo, é preciso discernir. Nestes movimentos de reconfiguração do papel do Estado e das escolas há que estar atento e não deixar que as aparências provoquem ilusões. Como alerta Rocha (2010):

[...] em alguns ministérios a burocracia técnica e weberiana foi sendo substituída por uma burocracia profissional, com a justificação de que os profissionais conhecem melhor do que ninguém as necessidades dos consumidores dos serviços e melhor respondem às pressões dos utentes. Sem entrar em detalhes nesta discussão, podemos concluir que a solução dos gestores profissionais agrada ao poder político porque assim imputa aos profissionais de ensino [...] o mau funcionamento dos serviços; e agrada aos profissionais porque assim, impõem os valores e interesses da profissão, podendo atribuir ao poder político a responsabilidade do mau funcionamento, invocando falta de meios (p.135).

O quadro é pois complexo e parece não comportar ingenuidades: se por um lado o Estado pode querer impor as teias de uma burocracia profissional existe também o perigo de as escolas poderem agir na base do corporativismo

É que, se como afirma Ventura (2006, p.220) “O Estado português continua a preocupar-se com a regulação do funcionamento do sistema, com o controlo das escolas e dos profissionais de educação. O seu investimento ao nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento das escolas continua a ser inexistente ou marginal”, também não é menos verdade que, como afirma Nóvoa (2005), é preciso encontrar um lugar para a razão e para a lucidez, que passa por um reforço da autonomia das escolas e dos projetos locais de educação, de forma, a que cada escola com liberdade de organização, enfrente as suas especificidades, seja capaz de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais.

Para tal, é necessário segundo Nóvoa (2005), que as escolas e os professores prestem contas do seu trabalho, que haja uma avaliação efetiva e que as escolas deixem de

funcionar sem saber por onde ir pois são precisas escolas credíveis, com um funcionamento regular, capazes de se inovarem constantemente, capazes de promoverem a aprendizagem de todos os alunos, capazes de consolidarem lideranças profissionais sustentadas pelos professores mais competentes e mais prestigiados de modo a enquadrar os “menos capazes” e a definir práticas de avaliação do trabalho docente.

Não convém entretanto esquecer que, como afirma Faubert (2009, p.7) “ A avaliação das escolas serve dois propósitos interligados: a melhoria e a prestação de contas”.

Sendo assim, poderá a avaliação das escolas, ser vista como uma forma de alimentar um novo *profissionalismo democrático* que conjugue uma lógica de modernização racionalizadora com uma lógica ao serviço dos valores educativos ajudando a transformar a escola por dentro conciliando uma lógica de regulação com uma lógica de controlo?

Sobre esta problemática Day (1999, p.97) considera que “O desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas proporcionará novas oportunidades para aquilatar em que medida dois objectivos centrais, a responsabilização e o desenvolvimento profissional, podem ser concretizados”.

Há ainda a reter que, segundo autores como Afonso (1999), Teodoro (2001), Santos Guerra (2003) outro sentido pode ser associado à avaliação das escolas que é o de uma deriva educativa tecnocrática e neoliberal de controlo prescritivo dos resultados dos alunos e das escolas. Não negando a importância da avaliação, estes autores sugerem que esta deve apostar numa estratégia denominada de *emancipatória*, com o acento tónico em princípios como a democracia participativa, a inclusão social e o *empowerment*, conferindo maior autonomia aos sujeitos e garantindo a sua inclusão e participação em todo o processo.

Por conseguinte, como afirmam Carapeto e Fonseca (2005), num contexto de uma sociedade global que evolui constantemente, o desafio que se coloca parece ser o de conseguir conciliar as conquistas históricas do Estado democrático com o princípio do Estado de Direito, com as abordagens à modernização e qualidade dos serviços públicos (de que a educação é um exemplo) voltadas a pensar essencialmente nos cidadãos. Assim, torna-se necessário a procura de equilíbrios e não de dicotomias.

Poderá a avaliação das escolas ajudar à concretização deste desiderato procurando complementaridades e fazendo uma gestão de equilíbrios em todos os seus domínios?

No âmbito da avaliação das escolas e de acordo com MacBeath *et al.* (1998, p.8) podem ser identificados quatro domínios para a sua concretização: “primeiro, a avaliação dos impactos; segundo, a avaliação dos processos ao nível da sala de aula; terceiro, a avaliação dos processos ao nível da escola e quarto, o ambiente da escola”.

Em Portugal a história da avaliação das escolas dos últimos quinze ou vinte anos tem sido essencialmente uma história de acumulação de experiências e de saber fazer, de organizações estatais e privadas, uma história de momentos, com altos e baixos e projetos avulso, que não permitiu a consolidação de uma política e uma cultura de avaliação das escolas; uma síntese das principais experiências de avaliação de escolas levadas a efeito em Portugal pode ser analisada no quadro que se elaborou (Anexo 9).

Isto mesmo é corroborado pelo CNE (2011) quando afirma que “A cultura de avaliação é ainda incipiente. Importa fomentar e consolidar quer a auto-avaliação por parte das escolas, quer a avaliação externa, sendo que as duas se devem articular de modo consequente.” (Diário da República de 7 Janeiro, 2.^a série, p. 994).

No âmbito da política educativa nacional, a avaliação das escolas parece ser indissociável das questões da descentralização do sistema educativo, da autonomia das escolas, e da reestruturação da administração escolar. A este respeito, Azevedo (2007) sugere razões de ordem social, política e económica para o aumento da notoriedade da avaliação das escolas, a saber: a) a descentralização e a autonomia e a concomitante prestação de contas; b) a reivindicação por parte dos consumidores para realizarem escolhas informadas; c) a assunção da escola como unidade central associada aos estudos sobre o efeito-estabelecimento; d) as preocupações com a produtividade da escola em relação ao investimento público realizado; e) o sucesso da escola para garantir o sucesso de todos; f) a avaliação entendida como estratégia de marketing; g) o desfasamento aparente entre as exigências do mundo do trabalho e a oferta educativa das escolas; h) a crise de confiança na escola face à sua massificação; i) a avaliação como contraponto aos *rankings*; j) as pressões internacionais e a avaliação como contraponto à verificação de conformidade; e l) a avaliação como factor de melhoria e de desenvolvimento.

As razões apontadas por Azevedo apontam para uma avaliação das escolas como construção coletiva de questionamentos, como resposta ao desejo da rutura das inércias, como forma de transformação da escola apoiada em reflexões e juízos de valor credíveis,

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS-
RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL

com bases fundadas em compromissos com os principais atores no terreno e não com base em reformas político-normativas.

No entender de Alves (2002), a avaliação não é um fim em si mesma, antes tem de ser útil para alguma coisa, tem de ajudar a aumentar o conhecimento da realidade e este conhecimento tem de servir para mudar, inovar, melhorar processos e resultados educativos. Já para Abreu (2002), torna-se pertinente questionar se a preocupação crescente com a qualidade e a avaliação das escolas se baseia num diagnóstico consistente das falhas do sistema e tem por finalidade colmatá-las ou corrigi-las, ou, por outro lado, o seu fundamento advém de pressões externas que se constituem como um modismo importado, direta ou indiretamente relacionadas com questões de financiamento público, de contenção orçamental e de liberalização do sistema educativo.

Independentemente dos debates em torno da avaliação das escolas, os papéis que lhe estão reservados são para Bettencourt (2005), essencialmente três: *O primeiro* é o papel de manutenção do controlo por parte do Estado dado que a transferência de responsabilidades é acompanhada geralmente pelo estabelecimento de novos sistemas de regulação ao nível nacional, particularmente sobre os resultados. Nos Estados Unidos em que cada Estado tem o seu sistema próprio de imputação de responsabilidades, trinta e seis Estados publicam os seus resultados e catorze Estados estão associados aos incentivos financeiros. Na Inglaterra, o sistema de imputabilidade baseia-se na complementaridade entre a autoavaliação dos estabelecimentos e a inspeção; *o segundo* é o papel de normalização exercido através do desenvolvimento de indicadores internacionais que permitam a comparação e tenham em conta a mobilidade a nível internacional; *o terceiro* é o papel de legitimação pois a avaliação não é um processo neutro, mas de atribuição de valor.

Já no dizer de Costa e Ventura (2005) a avaliação das escolas está ao serviço de três grandes finalidades: o mercado, o relatório e a melhoria. Explicitando esta abordagem, os autores defendem que a avaliação para o mercado está ancorada numa conceção de escola como empresa educativa com o objetivo principal de captar clientes; a avaliação ao serviço do relatório encara a escola como uma burocracia ritualizada com o objetivo primordial de verificar a conformidade legal num ritual de fachada; a avaliação ao serviço da melhoria tem subjacente uma perspetiva de escola como comunidade de aprendizagem visando através de um processo democrático de construção coletiva contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus membros.

Contudo, e para além dos papéis e das finalidades reservados para a avaliação das escolas, a forma como se concebe e perspetiva a escola não é um fator despiciendo nesta complexa teia de relacionamentos em que se insere a avaliação. Assim, ao avaliar uma escola há que ter em conta que esta pode ser analisada a partir de perspetivas diferentes. De acordo com De Miguel (1997) e Mateo (2000), citados em Lukas e Santiago (2004) pode ter-se as seguintes perspetivas de análise: a) uma perspetiva descritiva em que a escola é considerada como uma realidade dinâmica em que se aglutinam pessoas cuja meta é alcançar objetivos de aprendizagem e desde o ponto de vista da eficácia se analisa o contexto, as variáveis de entrada, de processo e de produto; b) uma perspetiva de comunidade educativa em que a escola é considerada como um espaço de relação interpessoal, onde convivem um conjunto de pessoas dentro de certas normas e em relação a certos fins e onde a avaliação se orienta para a compreensão em profundidade dos factos; c) uma perspetiva de escola como organização em contínuo processo de desenvolvimento e que mantém estreita relação com o meio. A avaliação orienta-se para buscar um maior ajuste entre a escola e o contexto social mediante um processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento interno.

Em qualquer caso, na avaliação das escolas, o importante parece ser o “oferecer” uma atitude e a possibilidade de ação futura, alimentada por uma postura de reflexividade com base em dados e informação pertinente e não em rotinas.

Tendo em conta este jogo de relações no que concerne à problemática da avaliação das escolas e quando o foco é a realidade Portuguesa, e se se tomar em atenção o que refere Costa (2007, p.233), então “há condições básicas para o desenvolvimento da avaliação das escolas públicas portuguesas que não estão institucionalizadas, casos da autonomia contratualizada e da assessoria qualificada”.

Aceitando este pressuposto enunciado por Costa (2007), parece ser recomendável a reconfiguração do papel do Estado assumindo uma política ativa de promoção da autonomia das escolas em que a administração da educação exerça funções de apoio e regulação, e que simultaneamente contribua para o afastamento de soluções uniformes promovendo a orientação das traves mestras e o apoio qualificado às escolas.

No caso concreto desta investigação e na esteira de Ventura (2006, p.255) “A avaliação institucional só se justifica no caso de dar origem a acções que permitam melhorar a qualidade dos processos e dos resultados”.

A função da avaliação das escolas é deste modo, colocada sob um eixo estruturador em torno de uma dimensão vinculada à melhoria e à função política e social de ampliar o conhecimento e a compreensão dos complexos processos que atravessam os diferentes níveis da gestão pedagógica, contribuindo para a prossecução com êxito dos Projetos Educativos das Escolas e dos Agrupamentos.

A perspetiva de avaliação das escolas preconizada por Ventura (2006) parece perspetivada não como um mero processo administrativo e burocrático ligado à medição estatística dos resultados dos alunos, consumidor de tempo, de dinheiro, de esforço, e de pouca utilidade, mas antes, um processo estratégico promotor da melhoria das práticas das escolas, da contextualização dos resultados, da identificação das fragilidades, oferecendo elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos graduais de melhoria de cada escola. Ou seja, está-se neste caso, perante uma conceção de avaliação como prática permanente das escolas que vão construindo a sua autonomia o que parece ser consonante com o que recorda Sá (2009, p.89) “a avaliação, porque é institucional, terá de ser, holística e integradora”; Até porque, sendo as escolas organizações sociais será redutor transformar a avaliação num mero conjunto de procedimentos técnicos.

Em síntese a avaliação das escolas defendida por autores como (Alves, 2002; Bettencourt, 2005; Costa, 2007; Sá, 2009; Ventura, 2006) parece compagnar-se preferencialmente como uma estratégia de compromissos e não de reformas por parte das escolas e dos atores educativos.

3.2.O que se passa na maioria dos países da Europa

Como recorda Justino (2010, p.33) “No mundo de hoje, a organização dos sistemas nacionais de ensino não apresenta diferenças relevantes. A começar no papel do Estado, passando pela organização dos ciclos de ensino e das práticas escolares, para chegar às próprias políticas educativas. Pouco, muito pouco, consegue fugir aos padrões internacionais”. Isto mesmo parece acontecer relativamente às práticas de avaliação das escolas.

Deste modo, no que concerne à Europa comunitária a avaliação das escolas é percebida na generalidade dos países como uma questão estratégica, embora a sua relevância no seio das políticas educativas varie de país para país.

Assim, no intuito de melhorar a qualidade do ensino, quase todos os países da Europa procedem à avaliação das suas escolas. A avaliação surge centrada nos estabelecimentos de ensino dado que, estes parecem constituir-se cada vez mais, como aliás se tem vindo a analisar, como o centro dos desafios colocados à educação por força da descentralização dos meios.

De acordo com uma análise comparativa realizada pela Rede *Euridyce* tendo como base jurídica a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, constata-se os seguintes aspetos principais relacionados com o lugar da avaliação interna, a sua articulação com a avaliação externa, o conjunto de agentes implicados e a transparência dos processos: a) relativamente ao lugar ocupado pelo estabelecimento de ensino no sistema de avaliação dos países europeus, verifica-se a existência de dois grandes modelos. Num modelo maioritário seguido por 23 de 30 países o estabelecimento de ensino está no centro do sistema de avaliação, aqui a escola é avaliada com frequência quer por um corpo inspetivo externo, quer pela comunidade educativa a nível interno. Num segundo modelo, em que a descentralização acontece a favor dos municípios e em que são estes que estão no centro do sistema educativo, a avaliação verifica-se a outros níveis que não o do estabelecimento de ensino. Exemplos de países que perfilham este último modelo são a Grécia, Bélgica, França, Luxemburgo, Bulgária, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Noruega. Contudo, verifica-se que mesmo aqui a avaliação dos estabelecimentos de ensino começa a ganhar importância; b) nos países que colocam o acento tónico na avaliação dos estabelecimentos de ensino, estes são objeto de dois tipos de avaliação: a avaliação externa e a avaliação interna. A avaliação externa é realizada na sua maioria por agentes que não se encontram diretamente implicados nas atividades dos estabelecimentos de ensino e visam sobretudo o aconselhamento e o controlo. A avaliação interna é levada a efeito pelos próprios agentes educativos com a implicação de outros atores como: os representantes dos professores, dos encarregados de educação, da comunidade local e até dos alunos. Esta avaliação interna é obrigatória em 22 países e visa sobretudo a motivação para a qualidade do ensino, o ajudar a encarar ou iniciar as mudanças necessárias e a melhor compreender os contextos; c) quando coexistem a avaliação interna e externa, verifica-se geralmente a sua interdependência; d) relativamente à definição dos critérios de avaliação verifica-se uma tendência crescente

para a uniformização destes; e) na maioria dos países o que se avalia são os procedimentos e os produtos. Relativamente aos procedimentos avalia-se o processo de ensino-aprendizagem (o que coloca o problema da avaliação das práticas dos professores na sala de aula), a orientação e apoios prestados aos alunos, o relacionamento com o exterior, o clima de escola. No que concerne aos produtos, verifica-se essencialmente o nível atingido pelos alunos; f) no que diz respeito aos resultados da avaliação e às suas consequências para as escolas, verifica-se que na grande maioria dos países as escolas recebem recomendações, ligadas ou não à obrigatoriedade de redigirem um plano de aperfeiçoamento, e de sofrerem por vezes sanções, caso este não surta efeito. Alguns países optaram pela publicação dos resultados individuais de cada escola.

Já segundo Santiago (2010) e com base numa análise efetuada pela OCDE os sistemas de avaliação das escolas apresentam alguma variabilidade de país para país em função de factores tais como as tradições nacionais, as práticas pedagógicas, os recursos físicos, as políticas educativas e os acordos políticos. Como exemplos aponta:

1. Ênfase na autoavaliação com a avaliação externa focada na auditoria dos sistemas de autoavaliação (e.g., Países Baixos);
2. Avaliação externa das escolas feita de modo exaustivo (e.g., Inglaterra);
3. Ênfase no fornecimento de informação para as escolhas dos pais (e.g., Países Baixos, Inglaterra);
4. Ênfase na utilização dos resultados dos alunos (e.g., Estados Unidos);
5. Responsabilidades ao nível local (e.g., Finlândia, Suécia, Hungria);
6. Avaliação de escolas não organizada por inspecções (e.g., Austrália, Dinamarca)

(Santiago, 2010, p.12)

3.3.Autoavaliação das escolas

Será a autoavaliação das escolas, mais um ritual ou liturgia destinada a legitimar certas atuações e políticas, ou pelo contrário, será uma força impulsionadora que compromete a escola, a sua condução política e a ação administrativa e pedagógica, contribuindo simultaneamente para o reforço do profissionalismo docente, a melhoria do ensino e das aprendizagens e o exercício de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade e compromisso?

Para Barroso (2010) a autoavaliação das escolas apresenta três grandes dimensões: uma a) política – ligada a formas de ação com base no conhecimento e a uma nova forma de regulação das políticas e da ação pública com base na governação pelos instrumentos; b) outra de gestão – conetada com a nova gestão pública, com a defesa do gerencialismo e com a prestação de contas e c) uma dimensão de desenvolvimento organizacional – relacionada com a passagem da perspectiva das escolas eficazes à perspectiva da melhoria das escolas, com a aprendizagem organizacional e com a dimensão participativa.

No entanto e como refere Libório (2004, pp.108-109) ao considerar-se a escola como um “sistema debilmente articulado” em que é ténue a articulação entre a estrutura formal e a atividade técnica corre-se o risco de que a autoavaliação se transforme numa estratégia de legitimação da organização escolar em que, os atores internos aproveitam para “convocarem o mito do profissionalismo docente e a *lógica da confiança e de boa-fé* para não avaliarem determinados aspectos organizacionais, particularmente aqueles que se relacionam com a actividade técnica”.

Já para Clímaco (1992, p.89) “A auto-avaliação é um instrumento de gestão estratégica das escolas que permite analisar e comparar o desempenho das escolas com referentes académicos e nacionais de modo a orientar ou guiar a formulação do sentido da sua evolução”.

Algo porém parece ser incontornável:

é muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que estas proporcionam [...] é a qualidade dos próprios professores e a natureza do seu compromisso para mudar que determina a qualidade do ensino e a melhoria da escola [...] A sua compreensão, o seu sentido de responsabilidade, o seu compromisso para proporcionar de forma efectiva experiência educativa aos seus alunos, aumenta significativamente quando eles são os donos das ideias e os autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas (MacDonald, 1991).

Por outro lado e como recorda Perrenoud (1998) será legítimo e útil que a escola se interrogue regular, séria e abertamente sobre as suas finalidades e a forma como as persegue, sobre o seu funcionamento e as suas práticas.

Neste sentido parecem apontar os estudos efectuados pela EURYDICE (2004, p.135) quando sustentam que a tendência atual aponta “para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos

do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas”.

Dentro deste perspectiva será que a autoavaliação se poderá constituir como forte possibilidade de promoção de um espaço participativo e plural no contexto de uma escola com espaços de autonomia tendencialmente crescentes, que pugna pelos valores da democracia e permite margens de liberdade potenciadoras de uma escola que faz das aprendizagens o centro da ação educativa?

Para MacBeath (1999), dentro de um sistema de avaliação das escolas, a autoavaliação deve constituir um processo central em qualquer abordagem nacional de melhoria das escolas. Segundo este autor, parece existir um consenso emergente e um corpo de conhecimentos sobre o que deve ser um sistema saudável de avaliação das escolas. O seu primeiro objetivo é ajudar as escolas a melhorar através de um processo crítico de auto-reflexão; depois equipar os professores com o conhecimento e instrumentos de avaliação da qualidade das aprendizagens nas salas de aula de modo a que, não tenham que o fazer com base sobretudo em visões externas.

Será possível transportar pra a autoavaliação, o sentido proposto por Alves e Machado (2010, p.8) e reiterado por Machado (2013) que “avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se.”?

É que avaliar com intenções formativas não é o mesmo que medir, qualificar, corrigir ou classificar até porque a avaliação para ocorrer necessita da presença de sujeitos.

Para Meuret e Morlaix (2003), a autoavaliação das escolas é usualmente vista como um processo de avaliação que é levado a efeito por parte de alguns *stakeholders* da escola – diretores, pessoal docente e não docente, alunos, pais – e contrapõe-se à avaliação externa onde o julgamento da escola é de um agente externo a esta.

Por seu turno, MacBeath (2009, p.90) apresenta uma visão da autoavaliação como “Um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente da escola que aprende”.

Por outro lado, para o Conselho Nacional de Educação (2010, p.165) a autoavaliação das escolas pode ser vista como uma “Disposição organizacional para, a partir de um diagnóstico realista da situação, evitar o conformismo e buscar apoios em vários campos,

conceber soluções inovadoras para os problemas, assumir o risco de executá-las, mantendo a humildade e abertura para submeter continuamente os seus resultados a avaliação interna e externa”.

Já para Swaffield e MacBeath (2005) a autoavaliação das escolas é por definição algo que as escolas fazem a si próprias, por elas próprias e para elas próprias.

Como refere Bettencourt (2005) a prática da autoavaliação conheceu uma fase particularmente importante nos anos oitenta no Reino Unido associado ao conceito de *School Based Management* tendo sido as administrações locais (LEA) que lançaram o programa de autoavaliação das escolas. Para esta autora (2005, p.18) a “A auto-avaliação é entendida como um processo social contextualizado, que permite a informação e a participação dos diferentes actores, assim como a negociação dos objectos de avaliação, dos referenciais, dos indicadores e/ou dos métodos de recolha de dados”.

De entre as organizações anglosaxónicas mais familiarizadas com as matérias da avaliação das escolas podem encontrar-se as seguintes definições:

“A auto-avaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho.” (*Education on schools improvement service*, País de Gales, 2000).

“A auto-avaliação de escolas é um processo que incide sobre o diagnóstico e a mudança na forma como as pessoas trabalham e é assim, particularmente, no que respeita ao trabalho dos professores e ao seu impacto [...] O acompanhamento, avaliação e o suporte ao ensino são centrais para a eficácia e melhoria da escola.” (*The Ofsted Handbook for Inspecting Schools*, 2000).

Qualquer que seja a definição de autoavaliação adotada, um elemento importante associado a este processo, parece residir no facto dos atores educativos assumirem a condução do mesmo, dado que, este foi gerado no interior da escola, contribuindo para o atenuar das resistências à mudança. Santos Guerra (2002, p.51) é desta opinião ao afirmar: “Se os professores rejeitam o processo, jogam à defesa, artificializam o comportamento, negam a evidência, então a avaliação será uma perda de tempo”. Num sentido idêntico se pronunciou o Conselho Nacional de Educação (2010, p.153) “Nenhum projecto é eficaz, por muito bem concebido, enquanto não for apropriado pelos diversos actores no terreno”.

MacBeath *et al.* (2005) defendem que a autoavaliação é pertinente porque se as próprias escolas não sabem se são boas e se estão a fazer progressos ou a piorar, a culpabilização irá recair indiscriminadamente – maus alunos, pais inadequados, fracos

recursos, baixo orçamento, pelo contrário se as escolas souberem os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e possuírem sistemas de autoavaliação, até as piores escolas podem melhorar.

As culturas de autoavaliação têm-se mostrado diversas, complexas e específicas das escolas. A este propósito (Vanhoof, Van Petegen e De Mayer, 2009), referem que fatores como: as questões da confiança e resistência; a motivação dos professores e comportamentos; a conceção de profissionalismo docente e a liderança da escola; o *ethos* da escola e a satisfação no trabalho. Todos estes elementos são determinantes para a forma como se interpreta e valoriza a autoavaliação como estratégia para a melhoria da escola.

Ventura (2006) com base em Morgan (1997) recorda que de molde a que as organizações possam atingir níveis aceitáveis de consenso é importante o reconhecimento da diversidade de interesses e objetivos o que, envolve um processo de negociação e compromisso que se sobrepõe à racionalidade técnica.

Opinião idêntica às acima expressas, têm Kyriakides e Campbell (2004) que, referindo-se à importância da autoavaliação salientam três aspectos: o *político*, ao envolver os principais *stakeholders* da escola refletindo os valores democráticos da participação e da transparência; o aspeto da *accountability*, ao promover o esclarecimento dos pais e dos contribuintes do uso efetivo do dinheiro e o modo como os alunos são tratados; e o aspeto do *desenvolvimento profissional*, ao dar *feedback* às pessoas sobre o que precisam de melhorar no âmbito do contexto da escola. Em suma, para aqueles autores a autoavaliação das escolas tem dois grandes objetivos: melhorar a qualidade da organização e melhorar o ensino e a aprendizagem.

Daqui se infere que dificilmente será concebível uma autoavaliação das escolas desligada de uma perspetiva sistémica que a ligue com a avaliação dos professores e a avaliação dos alunos.

No entanto, e uma vez mais as armadilhas espreitam. Como refere Barzano (2009):

muitos projectos formais de auto-avaliação de escolas, não raro, tornaram-se exercícios burocratizados de recolha de informação e apuramentos estatísticos sobre resultados das aprendizagens dos alunos, percepção do clima de escola e da satisfação dos actores, apresentados de forma geralmente atraente. A experiência tem-nos vindo a mostrar que em muitos casos, são exercícios muito trabalhosos, com informação interessante, mas quase sempre pouco consequentes: não sujeitos a discussão interna alargada a todos os implicados, acabam sem impacto no modo como se ensina e como se trabalha na escola, como se acompanham alunos, professores e famílias (p.330).

Parece assim claro, que o simples facto de determinada terminologia integrar um discurso não significa que essas dinâmicas se processem realmente na prática. Contudo, os discursos, não deixam de refletir as opiniões e provavelmente também as preocupações.

Discernindo sobre a autoavaliação das escolas Kyriakides e Campbell (2004) referem seis questões relevantes que devem ser cuidadosamente analisadas em qualquer processo deste tipo. Três das questões são de ordem prática e três estão relacionados com os valores assumidos no âmbito da autoavaliação.

Ao analisar-se estas seis questões verifica-se o seguinte: a *primeira* prende-se com a validade da informação produzida pela autoavaliação para fins de prestação de contas. Autores como (Scriven, 1991) têm posto em causa a fiabilidade dos resultados da autoavaliação, clamando pela necessidade de avaliadores independentes conduzirem meta-avaliações da autoavaliação; a *segunda* relaciona-se com a premissa de que as pessoas são aprendentes naturais e possuem uma disposição de mudança, no sentido da melhoria, no interior da organização. Contudo, de acordo por exemplo com (Schon, 1983) podem existir professores sem interesse em ir além de um profissionalismo restrito, sem grande interesse na mudança organizacional e no desenvolvimento profissional; a *terceira* coneta-se com o compromisso com o próprio desenvolvimento. Recorrendo a um estudo de (Campbell, Lindsay, e Phillips, 2002), mais de oitenta por cento de diretores de escolas primárias a quem foi dada a oportunidade de gizarem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional, optaram por desenvolver programas com prioridades definidas pelo Estado; a *quarta* tem a ver com o estabelecer de consensos sobre os objetivos da autoavaliação. É que, na prática os diferentes *stakeholders* podem ter diferentes expetativas sobre a escola e portanto defenderem diferentes critérios para avaliar a escola; a *quinta* está relacionada com a criação de um clima de abertura, transparência, colaboração e verdade para a realização da autoavaliação. No entanto, este clima nem sempre é possível de conseguir, logo, a questão talvez seja a contrária – não poderá a construção de um sistema de autoavaliação contribuir para o aparecimento e construção deste clima? a *sexta* prende-se com a informação recolhida no âmbito da autoavaliação. Neste particular a informação recolhida é essencialmente focada no coletivo e não no indivíduo, pelo que, a credibilidade da autoavaliação pode ser afetada se não se salientar os pontos menos bons ao nível dos professores individualmente, optando-se pelo foco exclusivo no coletivo.

Em síntese, parecem emergir como pontos de relevo na construção do sistema de autoavaliação: o conceito de escola que lhe subjaz; o perfil de professor que se idealiza; o objectivo que se pretende almejar e do ponto de vista metodológico, a unidade de medida utilizada e a pertinência da informação seleccionada.

Para Riley e MacBeath (2000) uma escola que procede à autoavaliação e ao auto-melhoramento é aquela que possui a capacidade de resiliência para enfrentar a mudança, bem como a capacidade interna de avaliar as suas forças e fraquezas, construindo através de bases sólidas o seu plano de desenvolvimento.

Já Hopkins (2001) chama a atenção para o facto de que, a simples recolha de informação, mesmo que sistematicamente e rotineiramente, por si só não melhora a escola. Tem que haver um compromisso para analisar a informação, percebê-la, compreendê-la, contextualizá-la, e em consequência agir de forma diferente.

Outra área de fragilidade encontrada nos sistemas de autoavaliação tem sido a sua falta de ligação às práticas de sala de aula. A este propósito referem Santiago *et al.* (2012, p.5) que em regra “A observação directa do ensino e da aprendizagem na sala de aula não faz parte do processo. Como resultado, não tem havido ênfase bastante nos aspectos pedagógicos, particularmente na identificação das principais características de um ensino efectivo ou de alta qualidade”.

No que concerne aos aspectos positivos Lukas e Santiago (2004), apontam as seguintes vantagens da autoavaliação: a) possibilita a realização de um diagnóstico pelos próprios colaboradores da organização; b) proporciona aos colaboradores um conhecimento mais abrangente e estruturado do funcionamento corrente da organização, permitindo, uma nova consciência sobre aspetos funcionais a melhorar; c) torna explícita a necessidade de promover uma cultura de avaliação sistemática e regular através do estabelecimento de indicadores e da realização periódica de processos de autoavaliação; d) valoriza a necessidade da existência de equipas para dinamizar os processos de autoavaliação e de implementação de melhoria; e) constitui um desafio e um estímulo para todos os envolvidos, sendo uma oportunidade de participação num processo que conduz a resultados visíveis e expectativas de melhoria da organização; f) viabiliza uma participação alargada, uma reflexão e um conhecimento diferente da organização, comprometendo todos os profissionais na mudança e a excelência da prestação de serviço ao cidadão; g) possibilita a obtenção de resultados através da implementação de ações de melhoria

identificadas de forma sistemática, abrangente e de acordo com um sistema de autoavaliação; h) incentiva a aprendizagem através da partilha de experiências e permite a orientação para o futuro das organizações, numa perspectiva de melhoria contínua; ajuda a identificar quais as melhores práticas existentes; i) torna maior a capacidade de comunicação da vida da escola; j) torna a avaliação menos ameaçadora para os que vão ser avaliados.

No dizer de MacBeath (1999) e Nevo (1995), os benefícios potenciais da autoavaliação passam por uma mudança na cultura da escola proporcionando um fórum para uma maior participação de todos os *stakeholders* preocupados com a qualidade e melhoria da escola, constituindo deste modo, uma possibilidade das escolas desenvolverem a sua própria agenda, capacitando o pessoal a concentrar-se em áreas relevantes de melhoria para o seu próprio contexto. Tudo isto contribui para o desenvolvimento de um sentimento de apropriação do processo por parte das principais partes interessadas quer professores, quer a direção da escola, quer a comunidade envolvente, incentivando à mudança e à aprendizagem coletiva.

Como em qualquer outro processo de avaliação, a implementação e concretização de um sistema de autoavaliação das escolas, no caso concreto, comporta riscos e limitações.

Sobre este propósito Scheerens (2004), assinala que no decurso de uma autoavaliação deve promover-se a clarificação dos propósitos da atividade, nomeadamente as tarefas que envolve e os aspetos sujeitos a julgamento. Além do mais, há que ser cuidadoso no que concerne ao uso linear e instrumental da informação resultante da avaliação, introduzindo a possibilidade de reconceptualização de certas áreas no decurso do processo avaliativo e promovendo simultaneamente a reflexão sobre as atividades de avaliação.

Desta forma, atendendo ao que Scheerens enuncia, aumentam as possibilidades de serem cometidos alguns erros no decurso do processo de autoavaliação, e que passam como assinalam alguns autores (Lukas e Santiago, 2004; Stufflebeam, 2000) por a) converter a avaliação em elogio de quem a encomenda ou a realiza; b) eleger para a avaliação algumas parcelas ou experiências que favoreçam uma realidade ou uma visão sobre a mesma; c) converter a avaliação em instrumento de poder ou de controlo; d) colocar a avaliação ao serviço de quem tem mais poder ou influência; e) interpretar os resultados de forma conveniente para os patrocinadores ou avaliados; f) encomendar a avaliação a equipas e pessoas sem independência ou valor para realizar a avaliação; g) não

divulgar os resultados da avaliação a outros que não os avaliados; h) selecionar os aspetos que permitem tomar decisões de apoio às iniciativas e ideias do poder; i) tornar públicas partes que têm carácter confidencial; j) desqualificar a avaliação acusando-a de falta de rigor se os resultados não interessam; l) tomar por bons os resultados da avaliação apesar da sua falta de rigor; m) utilizar os resultados para tomar decisões injustas escudando-se na avaliação efectuada.

Já Machado (2013) reportando-se ao que considera ser os perigos maiores da autoavaliação afirma o seguinte:

as duas doenças infantis da autoavaliação são o “normativismo” e o “tecnicismo”: a primeira, cujo principal sintoma é o mimetismo da “avaliação externa”, encara a autoavaliação como uma necessidade reativa de legitimação das práticas pela conformidade à norma, partindo de uma concepção de escola como “agência” do estado central [...] a segunda cujo principal sintoma é uma obsessão pelas “estatísticas”, concebe a autoavaliação com um instrumento de “gestão” e de legitimação, procurando justificar perante os “investidores” (mesmo que seja o Estado) e os “clientes” o seu valor, no jogo da oferta e da procura, ditado pela “lógica de mercado” (pp. 77-78).

A perspectiva defendida por este autor parece ser consonante com a defendida por outros autores (e.g., Bettencourt, 2006; Méndez, 2002; Ventura 2006) de que a autoavaliação só vale a pena quando efectivada no sentido da melhoria, escapando às lógicas únicas de resposta à conformidade legal ou ao ritual de legitimação do que a escola faz no seu quotidiano.

Em suma, a conceção e utilização de um sistema de autoavaliação como fator estratégico de melhoria da escola comporta riscos e pontos frágeis que são necessários conhecer para que as escolhas e o caminho a seguir sejam feitos de forma informada e consciente.

3.3.1.Os modelos e as tendências atuais

Azevedo (2005) refere múltiplas expressões de autoavaliação que decorrem de três grandes linhas de desenvolvimento a nível europeu: uma primeira linha defensora do desenvolvimento organizacional e que perspetiva a autoavaliação como indutora de estratégias de mudança, a partir da investigação-ação; uma segunda linha adepta da prestação de contas, induzida nos anos oitenta pelas teorias da gestão escolar; uma terceira

linha que face às tendências de descentralização, autonomia, certificação do tipo ISO, presentes nas novas tendências de gestão escolar, defendem que os meios profissionais se deviam mobilizar contra as tendências de reduzir os profissionais a executantes vigiados.

Segundo Meuret e Morlaix (2003), podem encontrar-se dois grandes modelos de autoavaliação: o modelo técnico, geralmente assente em indicadores quantitativos sugeridos ou impostos pelas autoridades político-administrativas e o modelo participativo assente nos julgamentos dos *stakeholders*.

A forma como a construção e utilização da autoavaliação das escolas tem sido implementada em diversos países da Europa tem tido algumas cambiantes que oscilam entre a autoavaliação padronizada e a autoavaliação articulada com a avaliação externa. A este propósito, refere MacBeath (2004, p.87) tendo como referencial o Reino Unido “mais do que expressar a singularidade e a diversidade de cada escola, a auto-avaliação [...] assumiu uma fórmula comum com critérios pré-determinados e protocolos [...] A auto-avaliação é pouco mais do que inspeção delegada nas próprias escolas”.

No contexto europeu foi no Reino Unido, principalmente depois da criação do OFSTED, em 1992, que os sistemas de autoavaliação das escolas mais se desenvolveram impulsionadas sobretudo pela imposição da avaliação externa. “A escola que se conhece e se compreende a ela própria está no bom caminho para a resolução dos seus problemas. A escola que ignora as suas fraquezas, que não resolve ou não é capaz de resolver os problemas, não é bem gerida. A auto-avaliação providencia a chave para a melhoria.” (*The Ofsted Handbook for Inspecting School, 2000*).

A avaliação externa, em regra nos países europeus a cargos dos corpos inspetivos, complementa-se com a autoavaliação realizada pelas escolas. Sobre esta complementaridade e este cruzar de olhares desejável entre avaliação externa e autoavaliação a declaração Syneva é elucidativa (Anexo 10).

Atualmente as escolas no Reino Unido são obrigadas a preencher e atualizar *on-line*, através do Website do OFSTED o SELF – *Self-evaluation form* que deve registar os resultados da autoavaliação, deve ser atualizado anualmente e constitui um documento crítico para os inspetores aquando da avaliação das escolas.

No Reino Unido a autoavaliação das escolas impulsionada pelo OFSTED tem-se disseminado quer na Escócia, quer no País de Gales, quer na Irlanda do Norte, quer na República da Irlanda, embora de acordo com diferentes quadros concetuais.

Na Irlanda do Norte a ETINI – *Inspectorate in Northern Ireland* tem desenvolvido materiais com o intuito de apoiar uma autoavaliação rigorosa e sistemática das escolas, que pode ser aplicada a qualquer aspeto da escola ou a aspetos individualizados.

A auto-avaliação é um processo através do qual um professor, um grupo de professores ou de pessoas e a gestão em conjunto: reflectem sobre a sua prática corrente; identificam e celebram as forças da escola; identificam e dão respostas às áreas de melhoria no trabalho; envolvem-se em processos de desenvolvimento pessoal e profissional; focam-se na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e dos padrões definidos para os resultados (ETINI, 2003, *Together Towards Improvement*).

Na Irlanda do Norte, a Inspeção tem em uso desde 2011 um modelo de avaliação das escolas que pretende servir de suporte à autoavaliação denominado IQ:RS (*Improving Quality:Raising Standards*). Este modelo possui um quadro concetual assente em três áreas-chave desdobradas em indicadores: a) liderança e gestão (liderança estratégica; ações para promover a melhoria; gestão do pessoal; gestão dos recursos físicos; parcerias; Igualdade de oportunidades, diversidade e boas relações; valor público); b) provisão da aprendizagem (planeamento da formação; ensino e aprendizagem; avaliação; gestão do currículo; experiências de aprendizagem; bem-estar e segurança dos alunos; suporte para a aprendizagem; orientação vocacional); c) qualidade dos resultados e padrões (resultados; padrões; progresso; desenvolvimento do potencial).

Na República da Irlanda e após um projecto-piloto designado por WSE *Whole School Evaluation* levado a efeito pelo DES – *Department of Education and Science* foi adotado um modelo de qualidade em 2003 que enfatiza o desenvolvimento do planeamento da escola através da autoavaliação complementada pela avaliação externa a cargo da inspeção. Neste caso a autoavaliação serve como preparação para a avaliação externa e simultaneamente como fio condutor para internamente conduzir a melhoria da escola. Assim, o sistema de autoavaliação na República da Irlanda assenta num referente denominado LAOS – *Looking at our school* disponibilizado às escolas pelo DES e desenvolve-se em cinco áreas-chave: a) qualidade do ensino e da aprendizagem; b) qualidade do apoio aos alunos; c) qualidade da gestão escolar; d) qualidade do planeamento escolar e e) qualidade da provisão do currículo. Estas cinco áreas subdividem-se em 143 itens e são avaliadas usando uma escala descritiva que comporta

quatro níveis e que são as seguintes: maioritariamente pontos fortes; mais pontos fortes que fracos; mais pontos fracos que fortes e maioritariamente pontos fracos.

Após a aplicação deste sistema de autoavaliação a cargo das escolas estas devem disponibilizar os resultados da autoavaliação à equipa de inspeção a quando da realização da avaliação externa.

Por outro lado, *How Good is Our School* (HGIOS) tem sido o modelo utilizado na Escócia. Com início em 1991 e revisto em 2002 e 2006, este modelo para a autoavaliação das escolas e cujo desenvolvimento se deveu à Inspeção Escocesa (*HM Inspectorate of Education*), parece estar a ser um sucesso, pelo menos a acreditar nos próprios autores do modelo: “*How good is our school?* Tem sido uma história de sucesso na educação da Escócia [...] providencia um quadro de referência comum para julgar a qualidade do desempenho, partilhado por inspectores, professores, diretores e autoridades locais, apropriado ao seu desejo de o fazer de uma forma prática, simples e adequada.” (*How good is our school? Foreword to updated 2002 edition*).

Na sua revisão de 2006, este modelo de autoavaliação é referido não como um processo burocrático ou mecânico, mas sim, como um processo de reflexão profissional através do qual as escolas aprendem a conhecer-se bem e a descobrir o melhor caminho para servir os seus alunos. Trata-se da autoavaliação encarada como um processo de mudança e melhoria, gradual ou transformacional, baseado na reflexão profissional, no desafio e no apoio.

Este modelo de autoavaliação Escocês baseia-se na tentativa de avaliação da qualidade assente numa triangulação entre a análise de dados quantitativos, a observação direta e a recolha de pontos de vista das pessoas. O quadro concetual deste modelo abrange nove áreas-chave agrupadas em três domínios que, por sua vez se desdobram em indicadores: a) Sucessos e resultados (Impactos chave do desempenho; impacto nos alunos, pais, encarregados de educação e família; impacto no pessoal; impacto na comunidade); b) Trabalho e vida da escola (provisão da educação; política de desenvolvimento e planeamento; gestão e apoio ao pessoal; parcerias e recursos); c) Visão e liderança (liderança).

Nos restantes países europeus o panorama tem variado entre a adoção de modelos impulsionados por força das avaliações externas e a adoção de modelos importados do mundo da gestão empresarial.

Algo porém parece ser comum a estes quadros conceituais independentemente das suas variações. Estes pontos comuns passam pela avaliação da provisão do processo de ensino e aprendizagem, pela avaliação dos resultados obtidos pelos alunos e pela avaliação das lideranças e da sua gestão.

Numa tentativa de aumentar o conhecimento sobre a autoavaliação e de estabelecer uma rede de contatos, desenvolveu-se o Projecto-Piloto sobre a avaliação da qualidade na educação escolar lançado no início do ano lectivo de 1997/98 com a aprovação e o apoio do Conselho de Ministros da Educação, envolveu 101 escolas (4 portuguesas) de nível secundário em 18 países que participaram no programa Sócrates, e utilizou como instrumento comum o PAVE – Perfil de AutoAvaliação (em inglês, SEP – *Self-evaluation profile*) concebido com o objetivo de ajudar as escolas seleccionadas a melhorar as áreas de avaliação consideradas mais importantes. O PAVE é constituído por um conjunto de quatro áreas da vida da escola, cada uma com três dimensões, que podem servir para iniciar a discussão sobre a sua qualidade e eficácia. Estas áreas foram escolhidas depois de uma longa discussão e análise da literatura sobre a qualidade e eficácia escolares e são as seguintes: a) Resultados (Resultados escolares, desenvolvimento pessoal e social, saídas dos alunos); b) Processos a nível da sala de aula (O tempo como um recurso de aprendizagem, qualidade da aprendizagem e do ensino, apoio às dificuldades de aprendizagem) c) Processos a nível de escola (A escola como um local de aprendizagem, a escola como um local social, a escola como um local profissional); d) O meio (Escola e família, escola e comunidade, escola e trabalho).

Após a aplicação do PAVE eram elaboradas pelas escolas estratégias e ações de molde a promover a melhoria da escola.

Saindo um pouco do contexto europeu e aportando no Canadá, Bettencourt (2005) na sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Montreal, debruçou-se na sua investigação sobre o estudo da avaliação institucional em estabelecimentos de ensino no Canadá recorrendo às *teorias da regulação* como quadro teórico explicativo dos processos de avaliação. Neste contexto, refere como áreas de autoavaliação das escolas no Quebec as seguintes:

- 1) A precisão dos objetivos institucionais, a sua congruência com a missão da escola e a sua pertinência em relação às necessidades dos alunos e da sociedade;
- 2) A adequação da forma de organização e gestão;

- 3) A adequação dos objetivos institucionais;
- 4) A capacidade da escola em assegurar o seu desenvolvimento;
- 5) A integridade e a transparência das práticas de comunicação na escola.

Sem grandes novidades relativamente aos modelos utilizados por alguns países europeus, verifica-se a existência de critérios de avaliação em que predomina uma preocupação clara com a gestão e a forma como esta se desenvolve, notando-se a ausência da preocupação com a sala de aula e o desvendar do que lá se passa em termos do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, à perspetiva de Meuret e Morlaix (2003) já anteriormente referida que, aponta para a adoção de dois tipos de modelos de autoavaliação, um que recorre sobretudo a dados quantitativos por imposições legais (modelo técnico) e outro assente sobretudo na participação e julgamento dos *stakeholders* (modelo participativo), pode dizer-se que, atualmente é comum assistir-se à efetivação de um modelo que se pode apelidar de “misto”, geralmente impulsionado pelas Inspeções de Educação, que faz apelo a uma bateria de indicadores quantitativos recorrendo simultaneamente à participação e julgamento dos principais *stakeholders* tais como os alunos, os professores, os pais, o pessoal não docente, a direção das escolas e outros representantes da comunidade educativa.

Outro ponto que merece relevo é a adoção e adaptação às escolas, nomeadamente as portuguesas, de modelos importados do mundo empresarial de que se destacam: a) TQM – *Total Quality Management*; b) *Balanced Scorecard* c) CAF – *Common Assessment Framework*; d) EFQM – *European Foundation for Quality Management*; e) Normas ISO – *International Standardization Organisation*.

3.3.2. Em Portugal, as experiências mais recentes

Em Portugal a criação legal da avaliação externa e da autoavaliação das escolas concretizou-se através da publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que surgiu com uma intencionalidade declarada por parte do Ministério da Educação de implementação de um novo modo de regulação das políticas educativas e da ação educativa por parte do Estado, fomentando nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, reforçando a capacidade de autonomia

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS-
RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL

das escolas e articulando os contributos da avaliação externa com a autoavaliação das escolas.

Assim, principalmente desde 2006, pode-se afirmar que o Ministério da Educação ao realizar as avaliações externas acentuou a pressão sobre as escolas para estas realizarem a sua autoavaliação. Desde esse ano, a então Inspeção-Geral da Educação conduziu um programa de avaliação que abrangeu todos os estabelecimentos de ensino público (concluído em 2011) e cujo modelo de avaliação (publicado através do despacho n.º 370/2006, de 3 de Maio), comportava cinco domínios-chave que se desdobravam em dezanove fatores. Esses domínios-chave eram os seguintes: 1) Resultados que abrangia os fatores – sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina e valorização e impacto das aprendizagens; 2) Prestação do Serviço Educativo que abrangia os fatores – articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem; 3) Organização e Gestão Escolar que abrangia os fatores – conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, equidade e justiça; 4) Liderança que abrangia os fatores – visão e estratégia, motivação e empenho, abertura e inovação, parcerias protocolos e projetos; 5) Capacidade de Auto-Regulação e Progresso da Escola que abrangia os fatores – autoavaliação e sustentabilidade do progresso. (Anexo 11).

Cada um destes domínios era avaliado segundo uma escala de classificação qualitativa com quatro intervalos de Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente. Nesta apreciação eram tidos em conta a) a predominância de pontos fortes ou fracos; b) o carácter sistemático, explícito e construído dos procedimentos; c) o impacto sobre os resultados dos alunos.

Para a implementação deste modelo de avaliação, a IGE efetuava visitas de dois a três dias às escolas, onde equipas de dois inspetores acompanhados por um perito avaliador externo geralmente pertencente a uma instituição do ensino superior, recolhiam e analisavam elementos documentais e realizavam painéis de entrevistas onde auscultavam os representantes dos principais *stakeholders* da escola/agrupamento. No prazo máximo de um mês após terminada a avaliação a IGE enviava à escola o respetivo relatório de avaliação externa. A escola disponha então de um prazo máximo de 10 dias úteis para

proceder, se assim o entendesse, ao chamado contraditório que, contudo não tinha impacto no relatório final de avaliação externa.

Dadas como concluídas estas etapas a IGE publicava na sua página eletrónica o relatório final da avaliação e recomendava à escola/agrupamento que procedesse à divulgação do mesmo internamente nos seus principais órgãos (Conselho Geral e Conselho Pedagógico).

Recentemente e concluído o ciclo de avaliação de (2006-2011) no início de junho de 2011, ciclo este que abrangeu o universo das escolas/agrupamentos de ensino públicos (1131 relatórios de escola ou de agrupamentos de escolas desde o pré-escolar até ao ensino secundário) o Ministério da Educação através do Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março, nomeou um grupo de trabalho a quem incumbiu de reapreciar os referenciais e as metodologias do programa de avaliação externa das escolas, visando a construção de um quadro concetual melhorado.

Assim, e na sequência do trabalho desenvolvido por este grupo nomeado através do Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março, os objetivos da avaliação externa foram reformulados passando a ser os seguintes já no ano letivo de 2011/2012:

a) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; b) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; c) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; d) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGE, 2011, p.10).

Assim, tendo por base estes objetivos a partir do ano letivo de 2011/2012 o quadro de referência comporta três domínios 1) Resultados que inclui os campos de análise i) Resultados académicos; ii) Resultados sociais; iii) Reconhecimento da comunidade; 2) Prestação do Serviço Educativo que inclui os campos de análise i) Planeamento e articulação; ii) Práticas de Ensino; iii) Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens e o domínio 3) Liderança e Gestão que inclui os campos de análise i) Liderança; ii) Gestão; iii) Autoavaliação e Melhoria (Anexo 12).

Cada um destes domínios será avaliado segundo uma escala de classificação qualitativa com cinco intervalos de Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.

Uma novidade introduzida neste novo programa de avaliação externa da IGE agora IGEC é a obrigatoriedade de dois meses após a publicação do relatório de avaliação externa, as escolas apresentarem um plano de melhoria contendo as ações que a escola se compromete a levar a efeito para suprir os pontos fracos identificados pela avaliação externa como sendo prioritários para a melhoria.

Este relatório deve ser divulgado na página da internet da escola. A filosofia subjacente à obrigatoriedade da elaboração deste relatório prende-se com o facto de que o que se faz na sequência do apuramento dos resultados da avaliação ser tão ou mais importante que a preparação e a realização da avaliação. Presume-se tratar-se por parte da IGEC de uma tentativa de obstar que após a sua visita e terminada a avaliação tudo volte a cair na “rotina incerta”.

Contudo este segundo ciclo de avaliação externa continua a deixar ao critério de cada escola a entrada na sala de aula:

A centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola é uma questão crucial na avaliação. Importa perceber como a escola organiza, acompanha e avalia as práticas pedagógicas. Não se prevê a observação direta pelos avaliadores externos das práticas de sala de aula porque se entende que esta é uma função essencial das instâncias de direcção e coordenação pedagógica das escolas, embora se trate de uma prática ainda pouco enraizada nas nossas escolas (IGE, 2011, pp.13-14).

Pode-se assim afirmar que devido à pressão da avaliação externa levada a efeito pela IGE (a partir de 2012, IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência), também por causa da publicação regular e anual dos *rankings* de escolas, e ainda tendo em conta, os programas levados a efeito com a colaboração de instituições privadas que fornecem assessoria qualificada de que é exemplo a fundação Manuel Leão, tem-se assistido em Portugal à utilização crescente de sistemas de autoavaliação por parte das escolas.

Desta forma, tem-se verificado o surgimento de algumas experiências interessantes tais como:

O Projeto BESP – Benchmarking de escolas secundárias Portuguesas iniciado em 2006. Trata-se de uma plataforma Web para *benchmarking* destinada ao ensino secundário, com o objetivo de fornecer às escolas informação de apoio nos processos de autoavaliação e melhoria contínua. Esta plataforma foi desenvolvida em cooperação e numa parceria que envolveu a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, o Instituto de Engenharia

Mecânica e Gestão Industrial e a Universidade Católica do Porto, no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Esta plataforma tem na sua génese a utilização de dados públicos e pode ser consultada por pais e alunos.

O desempenho das escolas é aferido com base em indicadores que foram classificados em quatro áreas, e para dois tipos de cursos: científico-humanísticos e profissionais, adotando o modelo CIPP (*Context, input, process, product*) de Stufflebeam (2003): *Indicadores de contexto* – dizem respeito à envolvente social e económica da escola e são obtidos através de inquéritos às escolas e informação através do Instituto Nacional de estatística; *indicadores de recursos da escola* – dizem respeito aos recursos ao nível de professores, materiais, despesas e receitas e são obtidos através de inquéritos às escolas; *indicadores de processo* – dizem respeito às práticas e processos das escolas e são obtidos através de inquéritos às escolas e *indicadores de resultados* – dizem respeito ao aproveitamento dos alunos da escola e são obtidos junto do Ministério da Educação, através das bases de dados ENES – Exames Nacionais do Ensino Secundário e ENEB – Exames Nacionais do Ensino Básico e através de inquéritos às escolas.

Esta plataforma procede assim à recolha e organização de dados públicos sobre os resultados dos exames nacionais, assim como em relação a dados específicos de cada escola, através do preenchimento de inquéritos *on-line*. Assim, a plataforma permite efectuar análises comparativas do desempenho das escolas com base num conjunto de indicadores (*benchmarking*) e caraterizar este desempenho ao longo do tempo.

Pelo acima exposto parece estar-se perante uma estratégia de recolha de dados para análise, interligados com uma estratégia de *marketing institucional* suportados numa clara estratégia de *benchmarking*.

Para Belo (2010) recorrendo à Accenture (2006) o *benchmarking* pode ser definido como o processo sistemático de comparação das práticas de uma organização com organizações similares no âmbito dos processos e resultados, de molde a melhorar o desempenho dos serviços e/ou reduzir custos.

Segundo Belo (2010) desta vez baseando-se na OCDE (1997) quando aplicado ao setor público o *benchmarking* pode contribuir para: a) avaliar o desempenho de uma organização de forma mais objetiva, comparando-a com outras organizações ou com um valor de referência (*benchmark*); b) identificar pontos fracos e áreas a melhorar; c) criar motivação sustentada para a melhoria; d) identificar os melhores processos de molde a adotá-los; e) identificar casos de sucesso, avaliando os resultados dos planos de melhoria.

Para aquela autora (2010, p.3) fatores como “a confidencialidade da informação, a ausência de informação fidedigna para efeitos de comparação e a dificuldade na cooperação entre organizações e na partilha de informações fragilizam o êxito do processo de *benchmarking*”.

Neste projeto *BESP* nota-se à semelhança de outros a ausência da observação de aulas e parece haver uma predominância do modelo técnico com um contributo decisivo das análises estatísticas de dados.

O Projeto PRISMA – Promoção e Inovação Escolar na Maia, é um projeto promovido e financiado pela Câmara Municipal da Maia e iniciado em 2007, abrangendo onze unidades orgânicas, onde se desenvolvem experiências de autoavaliação das escolas.

Este projeto é acompanhado pela Universidade Católica Portuguesa, que exerce um papel de assessoria. Para este projeto o processo de autoavaliação é encarado como ferramenta privilegiada de investigação do modo como cada escola se vê ou se perspetiva dentro do quadro comum definido pelas políticas educativas. Neste projeto a problemática específica da autoavaliação da escola configura-se como uma espécie de *PRISMA*, através do qual se procura perceber a eficácia e as qualidades que cada um dos intervenientes educativos vê ou valoriza quando olha o mesmo objeto (a escola). O modelo tem por base a utilização da CAF – *Common Assessment Framework*, e assenta em procedimentos participados e colaborativos de pessoal docente, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e parceiros sociais. Permite ainda o *PRISMA* a troca de experiências entre a rede de escolas envolvidas no projeto.

O Projeto de Avaliação em Rede – PAR, iniciado em 2008, e coordenado por Maria Palmira Alves e Serafim Correia, da Universidade do Minho, em Braga, abrangendo onze escolas e agrupamentos de escolas da zona norte do país, surgiu da necessidade de formação e de criação de uma rede de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação das escolas.

Este projeto estrutura-se em duas fases ao longo de dois anos. Na primeira fase leva-se a efeito uma oficina de formação e numa segunda fase um amigo crítico proporciona apoio às equipas de autoavaliação e orienta uma rede de escolas promovendo a partilha de experiências. São ainda levados a efeito encontros temáticos com investigadores e especialistas em áreas consideradas úteis.

Os principais objetivos deste projeto são: a) criar condições para a existência de uma cultura de autoavaliação; b) capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como

uma modelização de construção e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola contextualizados à realidade particular de cada escola; c) promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação das escolas; d) apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, assente numa perspetiva de amigo crítico; e) promover uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem em torno do desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação das escolas.

O Projeto QUALIS – Este projeto tem sido levado a efeito desde o ano de 2006 na Região Autónoma dos Açores por força da adaptação a esta região da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro. Assim, o Decreto Legislativo n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro, foi criado com o intuito de implementar o princípio da avaliação da educação e do ensino não superior nas escolas e no sistema educativo regional tendo em conta a sua especificidade. Por conseguinte, a Inspeção Regional de Educação dos Açores estabeleceu uma parceria com uma equipa da Universidade Católica Portuguesa para levar a efeito este projeto.

O *QUALIS* configura a adaptação da CAF ao sistema educativo da Região Autónoma dos Açores (agrupamentos e escolas secundárias) de forma a fornecer às entidades da região um instrumento de autoavaliação das mesmas, através do qual possam melhorar a sua qualidade e sucesso escolar. Pretende-se com o *QUALIS* que as escolas se autoavaliem mas também que essa autoavaliação seja indutora de comportamentos conducentes à qualidade e sucesso educativos. Em cada unidade orgânica é formada uma equipa composta por cinco pessoas. Uma dessas pessoas é obrigatoriamente um dos elementos do órgão de gestão que, assume o papel de coordenador da qualidade e em simultâneo da equipa de autoavaliação. Esta equipa da autoavaliação tem a seu cargo não só a realização da autoavaliação mas também a elaboração do denominado plano gradual de melhoria destinado a corrigir os pontos fracos e a feitura do relatório da autoavaliação. A inspeção por seu turno, assume a tarefa de elaboração do relatório síntese da actividade. Os três primeiros anos 2006/2007/2008 foram uma espécie de preparação para que as escolas ganhassem hábitos sistemáticos de autoavaliação no sentido da criação de uma verdadeira cultura de avaliação.

O Projeto ARQME – Autoavaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da educação. Este projecto que durante os anos de 2007-2010 eneficiou do apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia tem sido desenvolvido em quatro Agrupamentos de Escolas da zona norte do país e apresenta como objectivos gerais: a) O aprofundamento e renovação do conhecimento relativamente à problemática da autoavaliação em

Agrupamentos de Escolas e a sua articulação com a melhoria da qualidade das escolas e da educação; b) a conceção de dispositivos metodológicos pertinentes para a realização de avaliação e acompanhamento em contexto de grupamento; c) a reflexão da autoavaliação e a sua articulação com as transformações nas identidades profissionais dos professores; d) a reflexão sobre a relação entre a autoavaliação em Agrupamentos e as dinâmicas dos respectivos ciclos da vida organizacional.

Este projecto que conta com o apoio de uma equipa de consultores formada por professores universitários e é dirigido por uma equipa de investigadores, chefiado pela Professora Manuela Terrasêca, que trabalha em estreita ligação com as equipas de autoavaliação dos respectivos Agrupamentos de Escolas.

Todos estes projetos têm apresentado como pontos comuns a possibilidade de as escolas partilharem alguns conhecimentos sobre uma realidade ainda nova para elas e de disporem de uma assessoria qualificada de apoio.

Assim, e face ao que se tem vindo a expor e a refletir, assume-se como referencial para a realização deste trabalho um conceito de autoavaliação que, expressando-se como um processo sistemático e contínuo dentro de uma dinâmica de melhoria contínua e de um processo de aprendizagem, de suporte ao ciclo anual de gestão do ano letivo, visa essencialmente: a) fomentar nas escolas uma auto-reflexão sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; b) reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem e construir a sua autonomia; c) articular a autoavaliação com a avaliação externa; d) centrar o sistema de autoavaliação na melhoria dos resultados dos alunos, da qualidade das aprendizagens, no desenvolvimento profissional dos professores e no desempenho organizacional.

Trata-se de um conceito de autoavaliação cuja concretização em cada escola assenta num campo de possibilidades entre o real e o ideal.

3.4.A investigação sobre a avaliação das escolas em Portugal

A investigação realizada no domínio da avaliação das escolas parece ser relativamente escassa. No entanto, nos últimos anos, sobretudo a partir dos inícios dos anos dois mil, tem-se verificado um incremento nesta área de investigação, possivelmente fruto da publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que fez da autoavaliação a par da avaliação externa das escolas, um imperativo legal para as Escolas/Agrupamentos de Escolas em Portugal. Afinal, as escolas como se tem vindo a constatar pela revisão da

literatura, podem fazer a diferença na vida dos alunos, sendo que, no centro da vida da escola encontra-se o ensino e a aprendizagem, um dos elementos decisivos para a qualidade em educação.

Contudo, são raras nas investigações analisadas, a referência a abordagens avaliativas das escolas que contemplem a dimensão da sala de aula, e a tentativa de desocultação do que lá se passa, tornando assim difícil a identificação de fatores associados à melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, nestas investigações, ao se ouvirem essencialmente os pontos de vista, crenças, conceções e práticas dos professores, e ao não se considerar a dimensão da sala de aula como parte integrante do sistema avaliativo, levantam-se questões metodológicas e epistemológicas tais como:

1. Será possível construir e implementar sistemas de autoavaliação sedimentados na vida das escolas recorrendo apenas ao envolvimento dos professores?
2. Será possível induzir mudanças, inovações e melhorias nas aprendizagens dos alunos, sem se perceber as dinâmicas internas à sala de aula e as qualidades pedagógicas e humanas dos docentes?
3. Será possível melhorar a escola sem melhorar o ensino?

Neste trabalho de investigação optou-se por analisar cinco teses de doutoramento e vinte e seis teses de mestrado no período compreendido entre 2003 e 2011 na área da avaliação das escolas do ensino não superior. Tal decisão ficou a dever-se a três fatores essenciais: a) à escassez de investigações nesta área; b) à vontade de perceber o que tem sido feito no período subsequente à publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro; c) à atualidade das investigações.

Os quadros seguintes dão então a perspetiva das teses de mestrado e doutoramento realizados em Portugal no domínio da avaliação das escolas verificando-se que a Universidade de Aveiro e a Universidade de Lisboa e ultimamente também a Universidade do Minho têm chamado a si a preponderância da investigação neste domínio possivelmente pela presença de núcleos de investigação dinâmicos e que revelam interesse nestas áreas.

De assinalar que nos últimos anos este tema tem suscitado uma cada vez maior interesse de investigadores e académicos a julgar pelo crescente número de teses que têm surgido no âmbito deste domínio do conhecimento.

Quadro 6. Teses de Mestrado analisadas

Tese de Mestrado	Autor	Ano	Instituição	Metodologia
Avaliação Externa de um Agrupamento de Escolas	Clara Manuela de Jesus Domingos	2010	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
Auto-Avaliação – Um estudo de caso numa escola secundária	Idália Maraia Ferreira Curado	2010	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	Estudo de Caso
Escola, Avaliação Externa, Auto-Avaliação e Resultados dos Alunos	António Manuel Amaral da Fonseca	2010	Universidade de Aveiro	Estudo exploratório de tipo naturalista de correlação (abordagem mista)
Auto-Avaliação de uma escola de Ensino Particular: aplicação do modelo de excelência EFQM	Ana Paula Alves Matos	2010	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
O Impacto da Avaliação Externa numa Escola da Marinha Portuguesa	Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade	2010	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	Naturalista
A Auto-Avaliação das Escolas. O olhar dos actores	Manuel Botelho Mourão	2009	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo de Caso
Auto-Avaliação de uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos: aplicação do modelo CAF	Joaquim Manuel de Oliveira Monteiro	2009	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização. Um estudo de caso (2005-2008)	Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos	2009	Universidade do Minho	Estudo de Caso
O Balanced Scorecard na gestão de desempenho do ensino secundário público	Joaquim António Silva Moreira dos Santos	2009	Universidade Aberta	Estudo de Caso
Práticas e expectativas de avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira: construção de um referencial para a auto-avaliação	José Manuel Rodrigues Henrique	2009	Universidade da Madeira	Mista – qualitativa e quantitativa
O Projecto Qualis: a auto-avaliação como instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem	Ana Sofia Fialho Coelho dos Reis	2009	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa	Estudo de Caso
Importância da supervisão e da inspecção no âmbito do projecto Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas	Maria de Lurdes Rosa dos Santos Correia de Campos	2008	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
Processos e dispositivos de (auto)avaliação da escola: contributos para a contribuição da avaliação numa atitude reflexiva docente	Mariana Nunes Espoqueira	2008	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto	Qualitativa
Auto-Avaliação de escolas. Um caminho para a mudança e inovação	Maria da Conceição de Castro Paupérrio Paulino	2007	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto	Estudo de Caso

Tese de Mestrado	Autor	Ano	Instituição	Metodologia
A auto-avaliação: estratégia de organização escolar – rumo a uma identidade	Maria Emília Tomás Baptista	2007	Universidade Aberta	Estudo Exploratório com caráter descritivo
Auto-Avaliação de uma escola secundária: aplicação do modelo de excelência EFQM	Maria do Rosário Pinheiro da Cruz Tavares	2006	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal	Serafim Manuel Teixeira Correia	2006	Universidade do Minho	Análise estatística por SPSS de 206 questionários
Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência	Maria do Carmo Martins Moreira	2006	Universidade do Minho	Estudo de Caso
Avaliação do desempenho e a gestão estratégica: concepção de um Balanced Scorecard numa escola pública portuguesa	Catarina Ascensão Nascimento Rodrigues	2005	Universidade de Aveiro	Estudo de Caso
A inspecção de Educação e a avaliação externa das escolas. Um estudo extensivo sobre representações de professores	Manuel António Antunes Sanches	2005	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo Extensivo - estudo qualitativo
O ensino e a aprendizagem da matemática na Avaliação Integrada das Escolas	Anabela Rodrigues Lemos	2005	Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo Extensivo - estudo qualitativo
A Avaliação das Escolas: desenvolvimento organizacional e ritualização	Maria Helena Libório	2004	Universidade de Aveiro	Estudo Qualitativo
Impacto da avaliação externa das escolas nos serviços de psicologia e orientação	Belmiro da Conceição P. de Campos	2004	Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo Extensivo - estudo qualitativo
A educação pré-escolar nos agrupamentos de escolas e a avaliação externa	Ilda da Conceição Geraldos dos Santos	2004	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo de Caso Múltiplo
Itinerários da avaliação integrada das escolas – impacto da divulgação na imprensa diária	Maria de Fátima dos Santos Canto Soares Tavares	2004	Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo Extensivo - estudo qualitativo
Avaliação externa e desenvolvimento organizacional da escola. O contributo da avaliação integrada das escolas para o aperfeiçoamento da realidade escolar	Luís Filipe Alfonso Leon Bernardo	2003	Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	Estudo de Caso

Das vinte e seis dissertações de mestrado analisadas, uma incide sobre uma escola de formação da marinha portuguesa, uma outra sobre uma escola do ensino privado e as

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS-
RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NUM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES ENTRE O REAL E O IDEAL

restantes sobre escolas/agrupamentos de escolas do ensino público abrangendo os graus do pré-escolar até ao ensino secundário.

Verifica-se um predomínio claro dos métodos qualitativos, em especial do estudo de caso como estratégia de investigação. Provavelmente esta opção reflete uma vontade por parte dos investigadores de compreender em profundidade o caso e as suas especificidades.

As investigações realizadas e analisadas no âmbito de programas de mestrado, produziram entre outros os seguintes resultados:

1. Os modelos gerencialistas – CAF, EFQM, *Balanced Scorecard*, constituem boas possibilidades, quando adaptados às realidades das escolas, de se constituírem como modelos de autoavaliação. Estes modelos revelam contudo algumas fragilidades, nomeadamente o *Balanced Scorecard*, face às terminologias e conceitos utilizados que, pela sua especificidade, são do desconhecimento em geral dos atores educativos.
2. A criação e desenvolvimento de mecanismos de regulação (reforço de procedimentos de avaliação, prestação de contas e incremento do controlo social das escolas) fundamentam-se em orientações políticas, em necessidades técnicas e em expectativas sociais.
3. A razão principal que justifica a autoavaliação é a melhoria da organização e da prestação do serviço educativo.
4. O apoio da liderança de topo conjuntamente com tempo alocado para o efeito e a formação dos intervenientes, revela-se essencial para a implementação com sucesso de sistemas de autoavaliação.
5. O envolvimento de toda a comunidade educativa num ambiente de colaboração e um bom sistema de comunicação e sensibilização são fundamentais para a implementação de um sistema de autoavaliação.
6. A autoavaliação deve assumir um carácter essencialmente formativo e auto-regulador da qualidade educativa e deve articular-se com a avaliação externa, esta numa lógica de prestação de contas, servindo igualmente para conferir credibilidade à autoavaliação. Deve existir uma lógica de complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa.
7. Verifica-se a ausência de uma cultura de autoavaliação das escolas, sendo que, muitas delas recorrem a mecanismos frágeis (limitados por vezes a questionários)

para fazerem a sua autoavaliação, não sendo esta uma atividade consolidada na sua dinâmica de funcionamento.

8. Verifica-se em geral um reduzido envolvimento da comunidade educativa ao longo do processo de autoavaliação.
9. Verifica-se um centramento excessivo da escola no desempenho dos alunos, mas não na perspetiva da melhoria efetiva das aprendizagens e na valorização do saber e do conhecimento
10. O impacto da avaliação externa no desenvolvimento organizacional parece ter apenas um efeito de superfície, ou seja, terminada a intervenção inspetiva tudo volta ao “normal”, ficando a mudança por se efetivar.
11. A autonomia das escolas continua a ser uma retórica. A lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada deve ser cessada e substituída por uma lógica de controlo social a ser desenvolvida de forma consistente e enraizada, implicando a participação efetiva, dos principais atores educativos numa lógica de mudança e melhoria contínua.
12. Existe o perigo de em escolas que se configuram como organizações *debilmente articuladas* de a autoavaliação se constituir como um instrumento legitimador da organização, evitando e escapando à avaliação de pontos débeis numa lógica de autocomplacência que se refugia num pretenso profissionalismo docente tomado como certo e de boa-fé.
13. A construção e utilização de um sistema de autoavaliação das escolas dificilmente conseguem escapar aos efeitos da tensão que, decorre da pluralidade de sentidos poderes e perspetivas que usualmente ocorrem em contexto escolar;
14. Não existe uma definição unívoca de avaliação e de qualidade na perspetiva dos diferentes atores educativos

Sintetizados os principais pontos da análise efetuada às teses de mestrado, verifique-se agora as principais conclusões das teses de doutoramento alvo de análise similar no âmbito deste trabalho.

Quadro 7. Teses de Doutorado analisadas

Tese de Doutorado	Autor	Ano	Instituição	Metodologia
Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação	Serafim Manuel Teixeira Gomes	2011	Universidade do Minho	Qualitativa/Quantitativa
Papel da Assessoria na Auto-Avaliação de Escolas	Maria Augusta das Dores Reis	2010	Universidade de Aveiro	Investigação/Ação
Auto-Avaliação da Escola. Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação	Graça Maria Jegundo Simões	2010	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	Naturalista de feição etnográfica recorrendo a entrevistas coletivas
Auto-avaliação e regulação nas escolas. O projecto Qualis de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores	Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo	2010	Universidade Católica Portuguesa	Estudo de Caso
Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada	José Alexandre Ventura	2006	Universidade de Aveiro	Investigação Aplicada descrevendo e interpretando dados de 9 escolas

As cinco teses de doutoramento analisadas duas foram realizadas na Universidade de Aveiro, uma no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, uma na Universidade do Minho e a outra na Universidade Católica Portuguesa. Têm as cinco como objeto escolas do ensino básico e secundário público. À semelhança do que acontecia com as teses de mestrado a estratégia de investigação dominante utilizada foi a pesquisa qualitativa.

Pode dizer-se que os resultados e conclusões das investigações realizadas no âmbito dos programas de doutoramento são consistentes e não contraditórias com as que se encontram no âmbito dos programas de mestrado. Dessas conclusões salientam-se as seguintes:

1. Os processos de autoavaliação nas escolas situam-se essencialmente no plano das intenções com repercussões diminutas quer nas práticas efetivas nas salas de aula quer no domínio das atitudes e comportamentos.
2. Alguns modelos de autoavaliação de carácter gerencialista (EFQM e CAF) revelam potencial para se adaptar à realidade das escolas já que contemplam todas as suas vertentes: meios, processos e resultados.
3. Não poderá falar-se de processos institucionalizados de autoavaliação nas nossas escolas de uma forma sustentada e incorporada numa cultura de melhoria contínua.
4. A configuração do sistema educativo português caracteriza-se por um elevado nível de centralização e prescrição ao nível curricular, pedagógico e da administração e gestão. Trata-se de um sistema regulado a partir do centro. A autonomia das escolas continua a ser uma miragem.
5. Diagnosticar situações é a parte mais fácil. O que se torna mais difícil é congregar as forças e recursos para resolver sustentadamente os problemas identificados.
6. As mudanças positivas sustentadas para terem êxito têm de estar radicadas e têm de ser vividas nos estabelecimentos de ensino.
7. As escolas portuguesas não dispõem de estruturas formais ou informais de partilha de boas práticas e não existem entidades de apoio técnico ou assessoria para os domínios científico, pedagógico, didático, de administração ou gestão.
8. As escolas portuguesas necessitam de formação e do contributo de assessorias externas para induzirem mecanismos de autoavaliação sustentáveis.
9. No caso de organizações em que não há hábitos enraizados de reflexão estruturada sobre as práticas, a utilização de um modelo aberto pode redundar em autoavaliações falhadas e/ou enviesadas por lógicas corporativas. Por outro lado os modelos fechados podem tornar a autoavaliação um mero processo de verificação de conformidade entre as práticas e o referente.
10. O desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escolas, revelam duas lógicas contraditórias, uma de regulação e outra de controlo. Assim, de molde a responder quer às exigências de uma autonomia crescente quer às mudanças da sociedade torna-se importante conseguir gerir e conciliar os equilíbrios entre o controlo e a regulação.

Do cruzamento dos resultados das investigações de mestrado e doutoramento um aspeto chama particularmente a atenção e julga-se merecedor de destaque. Trata-se da

reduzida atenção que é concedida pelas escolas nos seus sistemas de autoavaliação em relação à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos no contexto da sala de aula. Parece não haver interesse em perceber o que se passa no interior das salas de aula e em fazer o acompanhamento e supervisão da prática letiva.

Como melhorar então a qualidade das escolas e das aprendizagens sem melhorar o ensino? A análise das teses de mestrado e doutoramento parece ser concordante com o seguinte:

Assim, nem sempre as práticas de avaliação institucional das escolas são auto-dirigidas, avaliar para si próprias, claramente direccionadas para a sua melhoria e o desenvolvimento organizacional, mas, especialmente quando exclusivamente dependentes de pressões externas, as organizações e os actores procuram “proteger-se” e agirem, com alguma dose de hipocrisia, quer no sentido da avaliação para o mercado (na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação clientes), quer na lógica da avaliação para o relatório (numa perspectiva tecno-burocrática, também importante, designadamente enquanto *reporting* para a própria administração educativa). (Costa e Ventura, 2005).

Por outro lado sabe-se que:

A avaliação constitui um dos principais sintomas da saúde e da doença do nosso ensino. Ela é uma espécie de miradouro magnificamente situado para observar como é que se passeiam pela maior avenida do sistema educativo as contradições entre os discursos ideológicos e as práticas formativas, entre a filosofia e os hábitos, entre as palavras de ordem e os acontecimentos diários (Zabalza, 1995, p.13).

Assim e em síntese não sendo objetivo deste trabalho efetuar um diagnóstico pela análise das avenidas do sistema educativo português, do seu atual estado de saúde até porque, como recorda Godinho (2011, p.8) “O que nos é familiar é realmente oculto”, pelo que se requer distanciamento e reflexão crítica, a análise efetuada das teses de mestrado e doutoramento parece indiciar que, apesar das dificuldades, se a autoavaliação das escolas for interiorizada como *responsabilidade* e *compromisso* pelos principais atores educativos será possível a construção de um espaço de possibilidades entre o real e o ideal ao serviço da melhoria da qualidade das escolas e concomitantemente das aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Reconhecer a falibilidade humana não implica o abandono de toda a convicção, o que seria incoerente, nem obriga ao abandono da procura da verdade [...] O sinal mais evidente de que estamos dispostos a fazê-lo é a explicitação dos nossos raciocínios, para que os outros possam avaliá-los, em vez de recorrermos à retórica sedutora, que procura impedir os outros de avaliar cuidadosamente as nossas ideias, seduzindo-os com jogos de palavras melífluos. Reconhecer a falibilidade humana implica o abandono dos discursos sedutores e do dogmatismo.
(Murcho, 2011, pp.95-96).

Nesta parte do trabalho descreve-se a metodologia que orientou a investigação.

Não parto com intenções de provar seja o que for ou testar hipóteses previamente definidas. As minhas escolhas e opções metodológicas foram guiadas por critérios de pertinência no que concerne ao objeto de estudo e orientadas pelo princípio da credibilidade da investigação.

Num campo plural e substantivo como o da avaliação das escolas onde facilmente se entrecruzam, como se tem vindo a enunciar, planos diversos como a teoria e a prática, o objetivo e o subjetivo, a sujeição à norma e a autonomia, o científico e o ideológico, as evidências, os factos e a intuição, procurei seguir o princípio defendido por Murcho (2011) e enunciado da seguinte forma:

nem nos declaramos infalíveis, abolindo a realidade para lá da nossa representação dela, nem abolimos tudo o que nos parece real, para declarar sumamente real o que nos aquece a alma. Ao invés, contrastamos cuidadosamente diversas representações da realidade, nossas e alheias, e procuramos as representações mais fidedignas que nos for possível [...] e fazemo-lo raciocinando e observando cuidadosamente, num processo feito de modéstia e cuidado epistémico [...] (p.68).

Desta forma, a tarefa com que me confrontei como investigador foi complexa, até porque, como recordam Hill e Hill (2002, p.354) “É provável que os métodos utilizados na investigação tragam mais dúvidas do que qualquer outra parte da investigação, porque há sempre uma gama de métodos disponíveis, e, portanto, há sempre alternativas aos métodos utilizados”.

Assim, nas escolhas realizadas foi tido em conta o facto de que “A capacidade do investigador não é feita pelos instrumentos que utiliza. Com efeito, os laboratórios não fazem os cientistas [...] O que torna os indivíduos cientistas [...] é o conhecimento que possuem das entidades que estudam e os métodos que utilizam para os pôr em prática.” (Carvalho, 2009, p.83).

Por outro lado, porque pretendi obviar a uma leitura simplista do real e conseguir olhar para além das aparências tive presente o que refere Carvalho (2009, p.116) de que “a metodologia é o procedimento adoptado para se encontrar a resposta da questão básica [...]”.

Para o efeito utilizei neste projeto de investigação uma abordagem de interpretação na esteira de Maxwell (1998), que tentou captar as diversas matizes do ambiente natural em que a construção e utilização do sistema de autoavaliação das escolas decorreu. O ambiente natural foi a fonte direta dos dados.

Tratou-se de um ambiente caracterizado pela singularidade da sua história e do seu contexto individual, pela complexidade das interações, pela imprevisibilidade dos acontecimentos, pela abertura, flexibilidade e não neutralidade do contexto escolar, ou seja, tratou-se de um ambiente onde o investigador e o objeto, se interrelacionaram e se influenciaram mutuamente tal como refere Guba (1989).

Esta investigação passou por vários momentos de construção e reconstrução, típicos de uma realidade complexa e rica e fundou-se numa dialética sistemática entre o teórico e o empírico.

4.1.Posicionamento epistemológico da investigação

Assumi-se nesta investigação uma conceção epistemológica relativamente à natureza do conhecimento assente num conjunto de pressupostos não positivistas da realidade, ou seja, a ação educativa foi perspectivada não como reduzida a uma mera questão técnico-instrumental objetivando os intervenientes, antes pelo contrário, visou-se obter neste trabalho um conhecimento intersubjetivo permitindo a compreensão a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Assim, a realidade foi estudada de forma holística, privilegiando-se em todas as fases a discussão e reflexão conjunta como forma de alargar o nível de compreensão da

“realidade” pelo contato com a interpretação e a experiência pessoal e profissional dos atores educativos.

Ao longo do processo de investigação teve-se presente a relação sistémica entre todas as componentes das situações que se apresentavam e a investigação foi sensível ao contexto real e natural da ação que interessava investigar e que se situou em duas escolas concretas, reais, complexas, multifacetadas, imprevisíveis e de não fácil apreensão no seu todo. O acento tónico foi colocado na apreensão do significado do objeto sob investigação.

Por outro lado esteve presente nesta investigação uma preocupação similar à que se encontra expressa da seguinte forma:

a verdade ocorre quando há uma certa relação entre as nossas representações da realidade e a realidade [...] Tudo o que podemos fazer é raciocinar e discutir, fazer controlos e ajustes nas nossas convicções. Nenhum ser falível tem ao seu dispor métodos automáticos para estabelecer verdades; se os tivesse, não seria falível. Mas, precisamente para que possa ser falível, o que faz uma convicção ser verdadeira tem de ser independente da vontade de quem a tem.

(Murcho, pp.90-91).

O foco foi desta forma colocado à semelhança do que afirma Woods (1999, p.17) “ [...] na construção de significados e perspectivas, na adaptação às circunstâncias, na gestão dos interesses no contexto de uma corrente de incontáveis interacções eivadas de ambiguidades e de conflitos, nas estratégias adoptadas para promover esses interesses e na negociação entre interesses distintos”.

A transformação dos dados foi operada de forma indutiva, pois foi a que me pareceu como a mais adequada para o caso concreto desta investigação, onde o investigador chegou à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados, inferindo conclusões e construindo abstrações, a partir da reflexão pessoal enquadrada por fundamentos teóricos, sem pretensão de generalização lógica ou estatística das conclusões a que chegou.

Tratou-se, assim, de uma investigação que teve em conta a articulação entre o teórico e o prático, até porque, como refere Fernandes (2005, p.71), “A teoria constrói-se através da nossa interacção com as realidades educativas, da construção e reconstrução de

investigações empíricas que vamos empreendendo, das análises que formos sendo capazes de realizar e das integrações e relações conceptuais que descobriremos e interpretarmos”.

Em síntese, tendo em conta que a aparência será a realidade tal como se manifesta, procurou-se a partir desta ideia, assumir uma postura de atenção paciente, ancorada numa abordagem qualitativa, que me pareceu ser a que melhor se adequava para responder às questões de investigação. Até porque, sendo a pesquisa qualitativa um processo recursivo e dinâmico, a sua flexibilidade permitia fazer face às contingências do trabalho de campo. Além do mais e como refere Carvalho (2009, p.113), “A pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar os factos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”, o que ia ao encontro dos interesses expressos neste trabalho.

Por outro lado, e uma vez que me pareceu que as questões de pesquisa beneficiariam de um estudo mais aprofundado e em contextos limitados, logo, decidi optar por um *design* de investigação assente numa aproximação aos estudos de caso e por uma racionalidade que procurou desenvolver reflexões e práticas no próprio contexto tentando contribuir para que o conhecimento se ancore em fundamentos práticos e concretos, rompendo assim com a lógica de relacionamento de tipo retórico e verbal.

Tal como referem Elliot (1991), Stake (1998), Alonso (1998), Guba e Lincoln (2003) ao recorrer-se à aproximação ao estudo de caso foi dada prioridade à compreensão dos acontecimentos tendo para isso sido adotada uma metodologia que a) implicou os aspetos práticos; b) foi aberta e flexível; c) fez apelo a orientações epistemológicas predominantemente de tipo ideográfico e não nomotético; d) privilegiou a discussão e reflexão conjunta como formas de promover o alargamento do nível de compreensão pelo contato com as interpretações e a experiência de vida dos atores; f) assinalou a centralidade da ação e dos atores na realização do processo educativo; g) preocupou-se com os processos e com os resultados; l) foi de intensa implicação – o investigador implicou-se intensamente no contexto que estudou; m) buscou o conhecimento, a compreensão e a descoberta de estratégias para mudar e melhorar as escolas.

Apesar das dúvidas e incertezas, fui sendo impulsionado durante o processo de investigação não só pela curiosidade científica da descoberta, mas também pela convicção de ser possível a construção de um sistema de autoavaliação das escolas que, seja apropriado progressivamente pelas lógicas de ação dos atores educativos, numa perspetiva criativa, sustentada, dinâmica, inserida no projeto educativo e avançada em termos culturais, democráticos e epistemológicos.

Mas, colocando de lado as convicções pessoais do investigador, e o efeito social por este sonhado, o foco esteve sempre colocado na tentativa de resposta à questão base da investigação.

4.2. Questões de investigação

Esta investigação que, como referi, parte da premissa de que a avaliação das escolas, é sobretudo um problema político, pedagógico e cultural, foi estruturada e organizada num modelo global de pesquisa em redor de dois grandes eixos de análise complementares e interconetados, que foram os seguintes:

Eixo de análise I. Questões relativas à construção do sistema de autoavaliação das escolas, ou seja, à autoavaliação em desenvolvimento. Este eixo incide naquilo que se pode designar como uma dimensão processual da avaliação.

Eixo de análise II. Questões relativas aos efeitos da autoavaliação na ação educativa e na forma como se estrutura a organização escolar. Trata-se de perceber os efeitos da autoavaliação das escolas como estratégia pedagógica sustentada. Este eixo incide no que se pode apelidar de dimensão substantiva da avaliação.

Na base da construção destes dois eixos de análise esteve o problema norteador desta investigação que passou pela seguinte questão basilar:

Como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional?

Tendo em conta a questão base norteadora desta investigação e os dois eixos de análise definidos, formularam-se as seguintes questões:

1. Como se organizam as escolas para a autoavaliação?
2. Como é que as escolas envolvem os diferentes *stakeholders* no processo de autoavaliação?

3. Como ocorreu o desenvolvimento do sistema de autoavaliação (e.g., quais os principais factores de sucesso e bloqueio associados à construção e implementação dos sistemas de autoavaliação)?
4. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação nas práticas dos órgãos instituídos?
5. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação na ação educativa (e.g., estratégias de ensino-aprendizagem; supervisão da prática lectiva; avaliação das aprendizagens; desenvolvimento profissional; formas de atenuar os efeitos desiguais das condições de partida dos alunos, quer no interior da escola quer no interior da sala de aula)?

4.3.O *design* da investigação

Tendo em conta, como recorda Estanque (2012, p.21), a permanente tensão e complementaridade existentes entre a realidade e a teoria, dado que “É a realidade que se sobrepõe à teoria, mas é a teoria que constrói o conhecimento sobre a realidade”, utilizou-se, de acordo com Godoy (1995) e Merrian (1998), o *design* da investigação como um mapa, um caminho, que a partir de uma questão serviu de guia para a investigação e para o alcance dos objetivos traçados previamente.

Para Merrian (1998), o *design* abarca três elementos fundamentais: o paradigma que baliza o estudo; o quadro teórico que sustenta as descobertas da pesquisa; os métodos e técnicas ou procedimentos utilizadas no desenvolvimento da investigação.

No que concerne ao paradigma que baliza o estudo convém ter presente que de acordo com Morin (2000, p.27) “Um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro”. Tendo presente este facto, optou-se por um paradigma qualitativo com um enfoque interpretativo conforme (Erickson, 1986; Lukas e Santiago, 2004). Logo, de acordo com esta perspetiva interpretativa, e segundo Lukas e Santiago (2004), o elemento fundamental da investigação educativa é a interpretação e compreensão dos fenómenos educativos a partir dos significados das pessoas intervenientes nos fenómenos, tendo acesso às lógicas

de ação dos atores procurando simultaneamente os sentidos ou significados por detrás da exterioridade.

Neste tipo de abordagem não se buscam leis gerais mas conclusões válidas para os contextos estudados. As teorias geradas não têm um carácter universal e explicativo mas orientativo e compreensivo.

Dentro desta perspetiva interpretativa e em relação ao investigador, teve-se presente o seguinte:

o investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as exigências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha (Eisenhart, 1988, pp.103-104).

Foi com esta lógica de atuação que agi na tentativa de discernir para lá dos factos e das aparências, procurando apreender os processos e as dinâmicas subjacentes à construção e utilização dos sistemas de autoavaliação nas duas escolas onde decorreu a investigação.

No que respeita ao quadro teórico que sustenta as descobertas da pesquisa deve aqui dizer-se que, hoje, parece ser incontornável que, como refere Reis (2011), a qualidade da ação educativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.

Logo, sendo a primeira grande motivação da investigação científica uma pergunta. Até porque, importa recordar o seguinte:

o conhecimento pós-moderno, sendo total não é determinístico, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta (Sousa Santos, 2003, p.48).

Procurou-se nesta constelação de possibilidades formular uma questão chave que orientasse a investigação e que, recorda-se, foi a seguinte: “Como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional?” A partir daqui e

sabendo que a recolha de dados é um processo seletivo, tentou-se encontrar a resposta à pergunta que motivou a investigação.

Por outro lado, sendo indubitável o facto de que o investigador chegou ao terreno “equipado” e sustentado num quadro teórico e concetual e com algumas expetativas, esta investigação foi uma viagem de descoberta, até porque, conforme refere Guerra (2008, p.24), “a pesquisa é uma teorização, fundamentada numa contínua análise dos dados em que se constroem progressivamente os conceitos e as categorias, que são novamente confrontados com a realidade”.

Finalmente, no que toca aos métodos e procedimentos utilizados, estes conetaram-se com a estratégia de investigação privilegiada, tendo-se recorrido a observações, análise documental, entrevistas e notas de campo, como principais formas de recolha de dados no contexto de um desenho de trabalho aberto e flexível, em que o referencial teórico, a literatura consultada e a experiência e intuição do investigador influíram nas decisões a tomar, sempre que o momento o exigia.

Este *design* de investigação exigiu um longo período de permanência em campo, que neste estudo, aconteceu nas escolas secundárias eleitas depois de uma proposta apresentada aos diretores dessas escolas e por eles aceite, tendo assim, contado com a aceitação e colaboração dos participantes. (Anexo 13).

A partir dos dados fornecidos pela teoria, pela investigação empírica e a partir das questões de investigação formuladas, concebeu-se uma matriz de análise que se trata de uma esquematização de um plano que permite orientar o investigador no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida.

Essa matriz que pode ser visualizada na figura seguinte foi concebida de molde a apoiar o investigador a desenvolver as suas ações de recolha e sistematização da informação.

Figura 2: Matriz de investigação

Objetos	Dimensões
Sistema de autoavaliação	Iniciativa Natureza da avaliação Equipa de autoavaliação Processo avaliativo Participação dos diferentes <i>stakeholders</i> Fatores de sucesso Constrangimentos Divulgação dos resultados da autoavaliação Plano de melhoria
Ação educativa	Planificação e organização do ensino Gestão do currículo Avaliação Supervisão pedagógica Monitorização dos resultados
Organização escolar	Gestão dos recursos, espaços e equipamentos Parcerias e projectos Integração de novos professores Plano de formação Organização das turmas e dos horários Diretores de turma Articulação curricular Apoios aos alunos

Como se pode constatar pela análise da Figura 2, esta mostra claramente que os objetos primordiais desta investigação passam por perceber a forma como em cada escola se processa a construção e utilização do sistema de autoavaliação.

4.4.Os estudos de caso como estratégia investigativa

Como refere Ponte (2006, p.7) “Mais do que uma metodologia, um estudo de caso é essencialmente um *design* de investigação”.

Nesta investigação e em relação ao trabalho de campo, apelou-se à estratégia investigativa de aproximação aos estudos de caso, para, fazendo apelo a uma lógica interpretativa e qualitativa, melhor responder à questão chave da investigação tentando perceber melhor os fatores que determinaram o rumo dos sistemas de autoavaliação nas duas escolas em que se realizou o trabalho empírico e em que, o investigador, de acordo com Mertens (1998) pretendeu aprender sobre os casos a partir de um conhecimento compreensivo e em profundidade tomando os casos no seu todo e no seu contexto.

Como afirma Alarcão (2003, pp.54-55) no que se refere aos estudos de caso “as narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam uma teorização [...] Os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objectivo: darem visibilidade ao conhecimento”.

Por seu turno Ponte (2006, p.8) é claro quando afirma “ [...] um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura interrogação”.

Um outro ponto importante conetado com os estudos de caso e que foi motivo da minha atenção, refere-se ao facto do investigador não pretender modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é. Apesar das minhas convicções tentei manter no decorrer da investigação o distanciamento e a capacidade para livremente interrogar os acontecimentos, não estando afetivamente ou ideologicamente comprometido com os resultados, indo ao encontro de Merriam (1998) e Yin (1984) quando referem que, na realização de um estudo de caso não se tem um controlo sobre os acontecimentos não sendo possível nem desejável manipular os comportamentos dos participantes.

O estudo de caso é de acordo com Yin (2001) uma metodologia de pesquisa que pretende examinar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto. Por outro lado, para Gil (1999) o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

Por sua vez Stake (2005) classifica os estudos de caso como: a) intrínsecos ou particulares; b) instrumentais e c) múltiplos. De acordo com esta tipologia e no caso concreto deste trabalho não se pode negar uma aproximação a um estudo de caso múltiplo e instrumental. Isto, porque a investigação se desenvolveu em duas escolas com contextos internos e externos diferentes e porque, quando se tornou claro o objeto de investigação – o sistema de autoavaliação da escola, se construiu o caso ou os casos que constituem a proposta da investigação na tentativa de perceber não só o que de específico acontecia em cada escola relativamente ao objeto de investigação mas também para identificar algumas similitudes e diferenças face aos contextos concreto de cada escola.

Em síntese, esta investigação revelou possuir aspectos idênticos com algumas das características apontadas por André (1984) como típicas dos estudos de caso: a) buscou a descoberta; b) enfatizou a interpretação em contexto; c) procurou representar os diferentes e, às vezes, conflituantes pontos de vista; d) usou uma variedade de fontes de informação; e) permitiu um potencial de apropriação para outras investigações; f) procurou retratar a realidade, de forma o mais completa possível; g) tentou apreender o que de particular existia em cada escola.

Por outro lado, este trabalho enquadrou-se nas possibilidades apontadas por Merriam (1998) e Yin (2001) como adequadas para a utilização do estudo de caso: a) a situação a investigar era complexa não permitindo de imediato a identificação das variáveis relevantes; b) pretendia-se descobrir interações entre fatores significativos especialmente característicos dos sistemas de autoavaliação das escolas escolhidas; c) pretendia-se uma análise de um fenómeno a que se tem acesso direto, no caso concreto, à construção e utilização do sistema de autoavaliação; d) queria-se compreender melhor a dinâmica de um processo, uma vez mais, a dinâmica da construção e utilização do sistema de autoavaliação.

Deste modo, pelo que se tem vindo a enunciar, configurou-se como natural que o *design* desta investigação deveria fazer apelo à aproximação aos estudos de caso: procurou-se acrescentar conhecimento ao já existente, dentro de uma perspetiva interpretativa e teve-se como objetivo conhecer em profundidade as razões de ser do processo de construção e utilização do sistema de autoavaliação.

Além do mais, procurou-se nesta investigação corresponder em certa forma ao que Ponte (2006, p.10) indica como sendo uma marca indelével do estudo de caso “chamar a

atenção para o que há de interessante, original e surpreendente na situação estudada, objectivo que pode ser muito bem servido por um relato narrativo – desde que se salvaguardem a descrição metodológica e a apresentação dos dados, sem os quais não se pode falar de relatos de trabalhos científicos”.

Finalmente, um aspeto já aflorado mas que importa sublinhar e que autores como Nóvoa (1991) e Yin (1984) têm recordado é que, uma parte substancial do valor da investigação educacional à semelhança do que acontece com os estudos de caso advém das questões que coloca e não apenas das respostas que formula, donde, será valioso que as conclusões deste trabalho possam conduzir a novas questões a formular em investigações futuras.

4.5.Participantes

De acordo com as decisões tomadas previamente na fase de conceção desta investigação foi formalizado o contato com as escolas, de caraterísticas diferentes, tendo como base o conhecimento pessoal de algumas organizações educativas que revelavam abertura e assumiam uma vontade de querer desenvolver os seus sistemas de autoavaliação. Assim, optei por duas escolas que se mostraram interessadas e se revelaram implicadas e comprometidas no processo. É que, para a realização de uma investigação desta natureza a abertura e o grau de adesão das escolas revela-se decisivo. A adesão voluntária dos seus protagonistas é fundamental para a consecução da investigação.

No que concerne à identificação das escolas pode dizer-se que a primeira que se designou por **A** fica localizada no concelho da Amadora e a segunda que se designou por **L** fica localizada no concelho de Lisboa. Na escola **A**, a equipa de autoavaliação inicial foi composta por seis professores (nomes fictícios): a Ana, o Francisco, o António, a Paula, a Inês e o Rui. Na escola **L**, a equipa de autoavaliação foi composta por cinco professores: o Fernando, a Filomena, a Helena, o Luís e a Teresa (nomes igualmente fictícios). Em ambas as escolas foram entrevistados numa primeira fase os seguintes atores-chave: os diretores, os presidentes do conselho geral, os pais pertencentes à associação de pais; alunos pertencentes à associação de estudantes e assistentes operacionais representantes do pessoal não docente.

Na segunda fase de recolha de dados no terreno, foram entrevistados em cada uma das escolas dez atores considerados chave não só pelo cargo que desempenhavam mas também porque assim os consideravam os seus colegas.

Dadas a conhecer as questões de investigação em suporte escrito e entregues pessoalmente à direcção (Anexo 14) os directores destas escolas acederam sem reservas ao pedido do investigador. Curiosamente nas duas escolas surgiram alguns imprevistos que não prejudicando a investigação, foram fator perturbador no seu desenrolar - ambas as escolas foram sujeitas a obras profundas de intervenção da empresa Parque Escolar, sendo que na escola da Amadora esta intervenção refletiu-se de forma intensa no seu dia-a-dia.

4.6.O perfil das escolas participantes

Julgo ser importante traçar aqui o perfil dos contextos naturais onde se desenrolou o trabalho de campo.

A escola **A** foi inaugurada em 1980 com 1500 alunos. Passados trinta e um anos esta escola secundária com 3.º ciclo sofreu no ano letivo de 2010/2011 o impacto das modificações operadas pela rede escolar e impostas pela administração educativa, passando a assumir a configuração de Agrupamento, vindo a acolher no seu seio e sob a égide da mesma gestão, uma escola do 1.º ciclo com jardim-de-infância.

A Escola do 1.º ciclo com jardim-de-infância é constituída por dois edifícios. Um pertence ao denominado “Plano dos Centenários” e aloja sete salas de aula do 1.º ciclo e uma sala para atividades de tempos livres, o outro de construção mais recente do tipo pavilhão, alberga seis salas de aula do 1.º ciclo e três salas de jardim-de-infância e comporta 350 alunos.

Por outro lado, a escola sede distribui as suas salas de aula por cinco pavilhões diferentes e encontra-se em profunda remodelação, estando a ser intervencionada com as obras da empresa parque escolar como se pode constatar nas fotografias que se seguem, que retratam já a evolução das obras e que julgo serem elucidativas das atuais condições da escola sede em termos de ambiente físico.

Os responsáveis da escola e em concreto a sua direcção esperam que aquando da conclusão das obras a nova biblioteca escolar, os novos laboratórios, as novas salas de informática e todos os outros espaços de apoio educativos possam contribuir para a

elevação dos índices de motivação para o trabalho quer de alunos quer de professores, quer de pessoal não docente. É que até ao momento a maioria dos espaços tem funcionado em contentores.

Escola A – As obras da Parque Escolar



O futuro perspectiva-se melhor ao nível das condições de trabalho para toda a comunidade educativa. A ansiedade de todos é grande pela conclusão das obras.

Escola A – Outra perspectiva das obras



De assinalar assim, esta alteração significativa que se verificou no decurso da investigação de campo iniciada de forma regular no ano letivo de 2009/2010. A escola A não só sofreu uma profunda intervenção em termos da sua estrutura física, como teve que começar a pensar-se como um agrupamento que inclui o 1.º ciclo e o 2.º ciclo (dado que para manter a lógica de agrupamento a equipa do Ministério da Educação responsável pela rede escolar atribuiu à escola turmas do 2.º ciclo), com tudo o que isso implica de articulações verticais e horizontais em termos curriculares e pedagógicos, com a necessidade de ter em consideração os novos alunos do básico e as crianças do pré-escolar, com todas as suas especificidades.

No projeto educativo do agora agrupamento e para o triénio 2010/2013, pode encontrar-se como manifestação de intenções “A construção de uma Escola que seja um espaço de afirmação da cidadania para todos os que aí ensinam e aprendem, contribuindo assim, para a melhoria permanente da Escola Pública de qualidade.” (PEA, p.3).

Face ao seu contexto económico e social pode afirmar-se com clareza que a Escola tem como prioridades enunciadas no seu projeto educativo as questões sociais, as questões da cidadania, o combate à falta de assiduidade e à motivação para o valor da escola, as questões de criação de um ambiente propício às aprendizagens.

A escola tenta de forma persistente desenvolver um trabalho de integração dos alunos, sendo de realçar a existência do *Espaço Mais*, a que os alunos podem recorrer para colocar qualquer questão que os preocupe.

Por outro lado, a escola desenvolve vários clubes/núcleos que tentam motivar e suscitar os interesses variados dos alunos e que são: o clube da cerâmica, o clube europeu, o clube do desporto escolar; o núcleo de electrónica, o núcleo de impressão, o clube do jornalismo; a oficina de língua Inglesa e Alemã e o clube de teatro.

A Escola A atualmente com a configuração de agrupamento possui no presente ano letivo de 2012/2013, 70 crianças dos 3 aos 5 anos no jardim-de-infância; 267 alunos do 1.º ciclo; 140 alunos do 2.º ciclo; 321 alunos do 3.º ciclo e 257 alunos do ensino secundário. Estes alunos distribuem-se por uma oferta educativa variada que passa por 4 cursos do ensino secundário científico-humanístico; 5 cursos profissionais; 2 cursos de educação e formação de tipo 2; 1 curso de educação e formação de tipo 3; 1 curso de educação e formação de adultos do tipo B2; 1 curso de educação e formação de adultos do tipo B3; 2 cursos do 10.º ano do ensino recorrente e 3 cursos de educação e formação de adultos do ensino secundário de dupla certificação. Os cursos para adultos funcionam em regime

noturno, sendo que as aulas se iniciam às dezoito horas e quarenta e cinco minutos e se prolongam até às vinte e três horas e trinta e cinco minutos.

No ano letivo anterior, 2011/2012, a escola A acolhia 1237 alunos assim distribuídos: 67 alunos do pré-escolar; 283 alunos do 1.º ciclo; 347 alunos do ensino básico regular; 69 alunos de cursos de educação e formação do ensino básico; 215 alunos do ensino secundário regular; 69 alunos do ensino secundário profissional; 24 alunos do 12.º ano do ensino recorrente e 118 alunos dos cursos de educação e formação de adultos.

Verifica-se assim por um lado uma certa estabilidade no número de alunos, embora com alguma diminuição e por outro, constata-se a oferta de uma grande diversificação de cursos o que mostra o esforço levado a efeito pela escola para fixar os alunos indo de encontro às características da população que constitui o contexto económico e social que rodeia a escola. A oferta educativa é no início de todos os anos amplamente divulgada à comunidade educativa e ajustada ao perfil dos alunos, facto constatável pelos folhetos produzidos pela escola no âmbito da divulgação da sua oferta formativa. (Anexo 15).

A população discente é diversificada comportando no seu seio uma grande diversidade socioeconómica, linguística e cultural, destacando-se uma numerosa comunidade de origem caboverdiana.

A maioria dos alunos da escola/agrupamento A residem no mesmo concelho da escola. Cerca de 50% dos alunos beneficia de apoios da ação social escolar e também cerca de 50% dos alunos não tem computador nem internet em casa. A maioria dos alunos pertence à área de residência da escola.

Por seu turno, a maioria dos encarregados de educação desenvolve atividades profissionais na área dos serviços (setor terciário) e apenas cerca de 6% tem habilitações de nível superior. É de assinalar que se desconhece as habilitações de uma percentagem significativa, a rondar os 25%, dos pais dos alunos.

A população residente na área da escola é bastante heterogénea, tanto a nível social, como cultural e económico, sendo oriunda das diversas regiões de Portugal e de África.

No ano letivo transato de 2011/2012 a escola tinha ao serviço 43 funcionários entre assistentes técnicos e assistentes operacionais e 132 docentes. Destes 132 docentes 102 são do quadro e 30 são contratados, o que corresponde a uma percentagem de 77,27% de professores com estabilidade docente. De registar que 1 docente é doutorado, 13 possuem o mestrado, 110 são licenciados e 9 são detentores do bacharelato. No que concerne ao tempo de serviço 34 docentes têm mais de 30 anos de serviço, 46 docentes têm mais de 20

anos de serviço, 23 docentes têm mais de 10 anos de serviço e 30 docentes têm menos de 10 anos de serviço. Já no que respeita à faixa etária, 57 docentes têm idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos, 26 têm mais de 55 anos, 30 docentes situam-se na faixa etária entre os 35 e os 44 anos e finalmente 20 docentes têm menos de 35 anos.

A freguesia a que a escola pertence possui a população mais envelhecida do concelho da Amadora. Trata-se de uma zona urbana da periferia de Lisboa, onde predomina o comércio de bairro e onde o setor terciário pontifica na atividade económica.

Sem ter definido de forma explícita a sua missão, visão e valores, a escola **A** tem enunciado no projeto educativo para o triénio 2010/2013 o seguinte lema: “compreender o presente, conhecer o passado, construir o futuro”.

Por seu turno a escola **L** cuja génese remonta a 1919 foi tendo ao longo dos anos outras designações e instalações até chegar à designação atual que data de 1993. Com a conclusão do projeto de remodelação do edifício escolar, estende-se agora do ponto de vista arquitetónico, de forma articulada em vários corpos, de um a seis pisos, onde se dispõem, para além das múltiplas salas de aula, espaços destinados a práticas laboratoriais e espaços oficiais diversos. A escola dispõe ainda de galeria de exposições, *ateliers* de artes plásticas, biblioteca/centro de recursos, ginásios e balneários, uma loja, um bar, um refeitório (por acabar), um espaço museológico, um espaço de serviços de administração escolar, gabinetes para a direção, gabinetes para os diretores de turma, gabinetes para a educação especial, gabinetes para os serviços de psicologia e orientação, um espaço para os alunos, outro para a associação de pais e estudantes e espaços para os departamentos curriculares. Em termos de instalações a escola **L** dispõe de excelentes condições de trabalho.

Escola **L** - A entrada na escola



Escola L – Outra perspectiva da entrada



A escola **L** está situada na confluência de zonas com vivências muito diferenciadas que vão da Lisboa antiga composta de coletividades, pátios e vilas, onde se reconhecem a habitação, o comércio e serviços como atividades económicas principais e o associativismo desportivo e cultural como práticas com raízes históricas aos complexos recentes providos de parques habitacional e terciário modernizados onde se integram ainda áreas comerciais e de lazer.

No que concerne à oferta formativa, esta escola, para além de cursos do ensino regular e do ensino recorrente noturno, oferece vários cursos profissionais na área das artes. A escola proporciona ainda a modalidade específica de ensino bilingue para alunos surdos.

Apenas uma percentagem de 40% dos seus cerca de 1250 alunos é da cidade de Lisboa, os restantes alunos além dos concelhos limítrofes são ainda provenientes das ilhas, de Castelo Branco, de Abrantes, das Caldas da Rainha, de Setúbal, de Évora, de Lagos., pelo que esta escola não se pode considerar uma escola de bairro.

É esta mistura que aliada às diferentes e variadas formações dos seus professores confere à escola um cosmopolitismo por um lado e uma anarquia organizada por outro.

Apesar desta heterogeneidade da área de proveniência dos alunos, a sua grande maioria pertence a um nível socioeconómico médio ou elevado. Aproximadamente 70% dos alunos possui computador pessoal e 90% têm acesso à internet. É reduzido o número de alunos que beneficiam de apoio da ação social escolar. No ano letivo de 2012/2013, apenas cerca de 15% dos alunos beneficiavam de apoio da Ação Social Escolar.

A grande maioria dos alunos manifesta intenção de prosseguir estudos de nível superior.

Por outro lado, a maioria dos pais e encarregados de educação dos alunos apresentam um nível de escolaridade médio ou superior.

A participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola é reduzida. Isto acontece na opinião da escola porque a grande maioria das famílias vive longe.

O Clima de escola é tranquilo em termos disciplinares, apesar da irreverência característica dos alunos desta escola, os casos de indisciplina são residuais, verificando-se um ambiente em geral tranquilo e de respeito pela diferença.

No ano letivo de 2012/2013 a escola era frequentada por 1250 alunos o que revela uma estabilidade em relação a este indicador nos últimos anos.

No ano lectivo transato de 2011/2012 a escola tinha aproximadamente 1200 alunos, 40 funcionários entre assistentes técnicos e assistentes operacionais e 150 docentes.

A maioria dos professores, 75%, dos 148 que no presente ano lectivo de 2012/2013 estão ao serviço da escola, pertence aos seus quadros. Pode face a estes números dizer-se que existe estabilidade docente nesta escola. A maioria destes professores apresenta um percurso profissional diversificado constituindo um grupo heterogéneo na sua formação e experiência. No que concerne às habilitações académicas 133 professores são licenciados, 11 possuem o mestrado e 4 são detentores do doutoramento. No que respeita à faixa etária 45 docentes têm mais de 30 anos de serviço, 50 têm mais de 20 anos de serviço, 29 têm mais de 10 anos de serviço e 24 têm menos de 10 anos de serviço. De dizer ainda que a maioria dos docentes se situa na faixa etária dos 45 aos 55 anos de idade.

Esta escola não apresenta a sua missão, visão e valores definidos de forma explícita, verificando-se como intenções expressas no projeto educativo, uma orientação forte para o estabelecimento de parcerias com várias instituições nacionais e com escolas estrangeiras cuja oferta formativa é similar.

As duas escolas **A** e **L**, apesar de algumas semelhanças em termos do número de alunos e do número de professores e da estabilidade do corpo docente são, quanto ao restante, bastante diferentes. Inserem-se em zonas habitacionais de características diferenciadas, têm uma população de alunos também bastante diferenciada, possuem uma oferta formativa que reflete a diferença dos alunos que a frequentam, têm uma estrutura física distinta e os pais e encarregados de educação dos alunos pertencem a níveis socioeconómicos distintos. O contexto sócioeconómico das escolas apresenta uma diferença significativa.

Apropriadamente cabe aqui recordar Santos Guerra (2001, p.27) quando refere que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espectacular”.

4.7.Fases da investigação e procedimentos de recolha de dados

Neste ponto descreve-se por um lado as várias fases por que passou a investigação cujo trabalho no terreno foi pautado por intermitências que, se ficaram a dever a vários fatores, entre os quais sobressai como principal, a dificuldade em conciliar as agendas dos professores (pressionados nas escolas pelo imperativo do urgente dos seus quotidianos) e a do investigador (também ele com uma agenda não menos apinhada de urgências) e por outro lado, descreve-se os procedimentos mobilizados para recolher as evidências para responder às perguntas formuladas no âmbito desta investigação.

4.7.1.Fases da investigação

Do ponto de vista metodológico e tendo em conta as questões da investigação e o contexto onde esta decorria, procurou-se captar quem eram os atores mais significativos no processo de construção e utilização do sistema de autoavaliação e, tendo em conta Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), utilizou-se a observação, a entrevista e uma diversidade de documentos como principais fontes de informação.

As conversas formais e informais, as notas de campo e alguns registos fotográficos foram outros processos de recolha de informação utilizados.

Por outro lado, o trabalho no terreno decorreu em duas grandes fases inseridas num processo evolutivo característico de uma investigação qualitativa onde conforme salienta Rothes (2005, pp.360-361) “se verifica um movimento de vaivém constante entre teoria e recolha de dados, não havendo pois aquele conjunto rígido de etapas pré-determinadas”.

Assim, se por um lado este movimento de vaivém levou a um envolvimento no terreno mais prolongado, com recurso à permanência nas escolas em dois momentos temporais distintos, por outro lado teve a vantagem de permitir algum distanciamento crítico, uma maior possibilidade de aprofundamento reflexivo, um maior discernimento,

uma maior aproximação à realidade dos dados e uma mais consistente triangulação de dados.

Do ponto de vista operacional, o trabalho de campo nas escolas decorreu de acordo com o quadro que se apresenta de seguida.

Quadro 8: Cronograma das várias fases da investigação

Fases	1.ª Fase	1.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase
				Momento 4
		Momento 2	Momento 3	
	Momento 1			
	outubro de 2009 a julho de 2010	setembro de 2011 a dezembro de 2011	abril de 2012 a julho de 2012	novembro de 2012 a fevereiro de 2013
1.ª fase Momento 1	<ul style="list-style-type: none"> . Contato com os professores que constituem as equipas de autoavaliação e os diretores das escolas . Elaboração do projeto de trabalho e do plano de ação . Implementação de ações de sensibilização à temática junto das equipas de autoavaliação . Revisão da literatura e do quadro normativo sobre a temática . Recolha documental . Elaboração do guião das primeiras entrevistas 			
1.ª fase Momento 2	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicação das entrevistas . Continuação da revisão da literatura sobre a temática . Continuação da recolha e análise de dados . Tratamento dos dados recolhidos . Elaboração das primeiras sínteses interpretativas 			
2.ª fase Momento 3	<ul style="list-style-type: none"> . Revisão do novo referencial inspetivo publicado sobre a avaliação das escolas . Aprofundamento da revisão da literatura sobre a temática . Elaboração do guião das novas entrevistas, 2.ª fase . Nova recolha de dados nas escolas (novas entrevistas e nova recolha documental e fotográfica) . Continuação do tratamento e interpretação dos dados recolhidos 			
2.ª fase Momento 4	<ul style="list-style-type: none"> . Triangulação dos dados referidos na investigação empírica . Elaboração de sínteses interpretativas . Redação final da tese . Conclusão do trabalho 			

Através da análise do Quadro 8, verifica-se que a primeira fase que se iniciou em outubro de 2009 e se estendeu até dezembro de 2011, foi uma fase marcada pelo contato

inicial com as pessoas, pela necessidade de estabelecimento de um clima de confiança e de abertura propiciador da possibilidade de captar a “realidade” o mais fielmente possível, pelo intuito do conhecimento das instalações, pela necessidade de compreender o contexto social e económico das escolas e com a tentativa de perceber as motivações e os anseios dos principais atores educativos internos e externos através da realização das primeiras entrevistas.

Após uma pausa para reflexão e para efetuar um primeiro balanço seguiu-se a segunda fase do trabalho que se iniciou em abril de 2012 e que terminou em fevereiro de 2013. Esta segunda fase interrompida pelo período de férias letivas e pela necessidade de conciliação de agendas entre os professores e o investigador, foi marcada pela necessidade de esclarecimento e aprofundamento das questões, e serviu quer para confirmar o que já se tinha captado quer para desocultar o que não se tinha ainda compreendido. Nesta segunda fase, realizaram-se novas entrevistas, recolheram-se novos dados, consolidou-se a revisão da literatura, cruzaram-se dados e concluiu-se o trabalho.

4.7.2.Procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta a estratégia de investigação, o procedimento de recolha de dados privilegiado e adotado foi plural. Os factos e as evidências foram sendo recolhidos através de: a) participação com os grupos de autoavaliação em sessões de trabalho de sensibilização; b) observação numa das escolas de entrevistas realizadas em painel pelo grupo de autoavaliação; c) entrevistas a *stakeholders* chave em ambas as escolas; d) análise de documentos variados e outras fontes de informação, como por exemplo algumas conversas informais mantidas nas duas escolas, visitas às instalações, observação de eventos, utilização da página da internet das escolas, troca de mails com atores educativos, recolha de fotografias. O diário de campo constituiu também um precioso instrumento de trabalho.

O quadro seguinte tenta sintetizar a panóplia de fontes de informação de que o investigador se socorreu para desenvolver a investigação empírica.

Quadro 9. Síntese das fontes de informação utilizadas no trabalho de campo

Técnica de recolha de dados utilizada	Escola A	Escola L	Código	Explicação
Conversas com os membros das equipas de autoavaliação	Sim	Sim	ASA/ASL	Ações de sensibilização Sobre tópicos da avaliação das escolas
Observação Simples	Sim	Sim	OSA/OSL	Visitas às instalações/(observação de entrevistas em painel na escola L)
Observação de Momentos Sociais	Sim	Sim	OMSA/OMSL	Entrega de prémios de mérito aos alunos/inauguração de exposições
Entrevistas a Atores Chave	Sim	Sim	E1A...E6A/ E1L...E6L E7A...E10A/ E7L2...E15L	5 entrevistas individuais e uma entrevista coletiva em cada escola na 1. ^a fase e 10 entrevistas individuais em cada escola na 2. ^a fase
Análise Documental	Sim	Sim	ADA/ADL	Atas de conselhos pedagógicos e conselhos gerais
Análise de Documentos	Sim	Sim	RAA RAD PEA/PEL RIA/RIL PAA/PAL	Projetos educativos/planos anuais de atividades/regulamentos internos Relatórios de avaliações externas Relatórios de departamentos curriculares Relatório de autoavaliação
Diário de Campo	Sim	Sim	DCA/DCL	Conjunto de notas recolhidas aquando das visitas à escola

Legenda: exemplos - PEA- Projeto educativo escola A; DCL – Diário de campo escola L; PAL – Plano de atividades escola L; E1A – Entrevista 1 de escola A ; RAD – Relatório de avaliação de departamento; E7A – Entrevista 7 de escola A; RAAL – Relatório de autoavaliação da escola L

4.7.2.1. Ações de sensibilização

A minha presença como investigador nas escolas comportou numa fase inicial ações de sensibilização junto das equipas de autoavaliação. Estas ações de sensibilização visaram sobretudo estabelecer uma relação de confiança com os professores com quem se iria trabalhar e serviram também para ter acesso às perspetivas das pessoas, fazer as primeiras observações e recolha de dados, tomar contacto com o contexto de cada escola.

Estas ações de sensibilização visavam chamar a atenção para aspetos que usualmente são considerados relevantes nas fases de planificação, construção e utilização dos sistemas de autoavaliação. Foram ainda abordados alguns referenciais teóricos de autoavaliação usados, nacional e internacionalmente. Tratou-se de uma fase de reflexão em conjunto com as equipas de autoavaliação, (de quatro sessões de duas horas em cada escola) que contemplou também o enquadramento normativo da avaliação, o conceito de escola de qualidade e algumas experiências práticas conhecidas em outras escolas.

Contudo, não constituiu objetivo destas ações de sensibilização exercer influência clara nos professores e na organização e estruturação dos sistemas de autoavaliação que estes iriam empreender. Pode-se dizer que as equipas de autoavaliação não se apropriaram dos conteúdos transmitidos nas sessões de sensibilização até porque, os professores não tinham formação anterior nesta área que lhes permitisse cruzar e consolidar conhecimentos, não conheciam o investigador e portanto, a credibilidade deste nestas matérias não estava assegurada à partida, o número de sessões foi mínimo, e finalmente, porque havia problemas por força do horário dos docentes em encontrar momentos de trabalho em simultâneo com todos os membros da equipa de autoavaliação.

Estas sessões permitiram-me efetuar registos no diário de campo que possibilitaram mais tarde através da sua leitura apoiar a reflexão sobre o processo de investigação.

4.7.2.2.Observação

Nesta situação agi como observador externo sem participação ativa tentando perceber como agiam e se relacionavam os sujeitos e qual a sua atitude em torno do projecto de construção e utilização do sistema de autoavaliação.

O intervalo de tempo em que decorreu o trabalho de campo iniciado no ano letivo de 2009/2010 e terminado no primeiro período do ano letivo de 2012/2013, embora com interrupções e constituído por duas fases distintas, permitiu-me compreender e descrever a dinâmica do funcionamento das escolas e a sua relação com o processo de autoavaliação. As visitas às escolas, as visitas que efetuei às instalações, a entrada na sala de professores, na biblioteca, em gabinetes de trabalho, a passagem pelos corredores e átrios, o contato com os funcionários, professores e alunos, a assistência a momentos sociais como a entrega de prémios e inauguração de exposições, ajudou a apreender o contexto das escolas e a compreender melhor a sua dinâmica de funcionamento.

Tive oportunidade de assistir ainda na escola **L** como mero observador externo e sem interferir fazendo perguntas, apenas tomando notas, a uma das entrevistas em painel realizadas pela equipa de autoavaliação na aplicação do seu referencial de autoavaliação.

4.7.2.3.Recolha de documentos

Ao realizar no âmbito desta investigação a recolha e análise de vários documentos tais como projeto educativo; projeto curricular de escola; plano anual de atividades; documentos elaborados no âmbito da construção do sistema de autoavaliação; relatórios da avaliação externa elaborados pela Inspeção-Geral da Educação e Inspeção-Geral da Educação e Ciência e Relatórios de departamentos curriculares, atas de conselho pedagógico e conselho geral, procurei ter em consideração a sua pertinência, ou seja, a sua adequação enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Procurei com a análise documental perceber a relação entre o plano da intenção e o plano da realização, combiná-los com as entrevistas e as observações de molde a compreender o significado subjacente em cada escola à construção e utilização do sistema de autoavaliação.

4.7.2.4. Entrevistas

As entrevistas constituíram-se como o procedimento central de recolha de informação, nesta investigação.

Assim, recorreu-se à entrevista semidirectiva ou semiestruturada de acordo com Bardin (2009), tendo as mesmas sido registadas após o consentimento informado dos participantes e a garantia de confidencialidade dos dados sendo de seguida integralmente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo como se pode verificar relativamente à 1.^a fase (Anexo 16), tendo sido seguida a mesma estratégia para a 2.^a fase.

Deste modo, em cada escola, foram realizadas cinco entrevistas individuais e uma em grupo (equipa de autoavaliação), na primeira fase, e vinte entrevistas individuais, dez em cada escola, na segunda fase.

A totalidade das entrevistas transcritas é apresentada em anexo em suporte informático.

A realização das entrevistas não se afigurou fácil dada a permanente ocupação dos entrevistados cujo tempo se revelava escasso face à multiplicidade de tarefas que manifestavam ter que realizar no seu dia-a-dia.

Todas as entrevistas se basearam em guiões construídos tendo por base as questões de investigação, a matriz de investigação e os documentos analisados e as observações feitas na fase inicial do trabalho de campo (Anexo 17 e Anexo 18). Durante a realização das entrevistas adotou-se uma postura de escuta ativa.

Para Bardin (2009) ao recorrer-se à entrevista fica-se perante uma fala relativamente espontânea que o entrevistado orchestra mais ou menos à sua vontade, sobre o que viveu, sentiu e pensou sobre alguma coisa, estando a subjetividade muito presente. Esta subjetividade é manifestada da seguinte forma: “diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamento, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente.” (Bardin, 2009, p.89).

De seguida e conforme Bardin (2009) recorreu-se à análise de conteúdo para “tirar partido” da entrevista. A análise de conteúdo permitiu definir e analisar categorias de informação, procurando responder às perguntas de investigação. Por outro lado, “quando se faz análise das entrevistas, raramente é possível estabelecermos uma grelha categorial

única e homogénea, devido à complexidade e multidimensionalidade do material verbal.” (Bardin, 2009, p.116); sendo assim, optou-se por assumir um ponto de vista geral e homogéneo e analisar também alguns aspetos específicos de molde a que as duas se completassem.

Os quadros seguintes resumem as entrevistas realizadas na primeira fase do trabalho de campo

Quadro 10: Mapa de entrevistas realizadas na escola A – 1.^a fase

Entrevistado	Idade	Tempo de serviço	N.º de anos na escola	Sexo	Data da entrevista
Aluno	17	-----	3	Masculino	14/11/11
Encarregado de educação	45	-----	2 anos no cargo	Masculino	14/11/11
Assistente Operacional	48	24	24	Feminino	15/11/11
Presidente do Conselho Geral	57	34	26	Masculino	15/11/11
Diretora	68	38	26	Feminino	17/11/11
Equipa de autoavaliação	-----	-----	-----	-----	16/11/11

Como se pode constatar pela análise do Quadro 10, a representante do pessoal não docente, o presidente do conselho geral e a diretora possuem um tempo considerável de serviço o que lhes confere uma assinalável experiência profissional. Por outro lado estão todos os atores internos nesta escola há mais de vinte anos, o que lhes proporciona à priori um conhecimento substancial sobre a realidade da sua organização.

Quadro11: Mapa de entrevistas realizadas na escola L – 1.^a fase

Entrevistado	Idade	Tempo de serviço	N.º de anos na escola	Sexo	Data da entrevista
Aluna	17	-----	3	Feminino	13/12/11
Encarregada de educação	43	-----	3 anos no cargo	Feminino	13/12/11
Assistente Operacional	50	28	28	Feminino	05/12/11
Presidente do Conselho Geral	56	35	14	Feminino	05/12/11
Diretor	55	27	19	Masculino	14/12/11
Equipa de autoavaliação	-----	-----	-----	-----	29/11/11

Como se pode observar pela análise do Quadro 11, verifica-se que à semelhança do que aconteceu na escola A estes entrevistados possuíam igualmente uma considerável experiência profissional e um conhecimento previsivelmente substancial da sua organização fruto dos muitos anos de permanência na mesma.

Posteriormente, na segunda fase e em cada escola, a partir de uma primeira entrevista exploratória a um ator-chave escolhido pelo seu papel decisivo no processo de construção e utilização do sistema de autoavaliação procurou-se chegar a um conjunto de atores considerados importantes de entre os grupos de professores que defini previamente querer entrevistar e que eram os coordenadores de departamento, os diretores de turma, os membros do conselho geral e professores sem cargo.

Posteriormente, e à medida que ía entrevistando estes atores, tentei que me sinalizassem outros atores de relevo pelo papel que desempenhavam na escola e pela forma como eram reconhecidos profissionalmente pelos seus pares, permitindo que o

leque se alargasse dentro da estratégia previamente delineada de se falar com coordenadores de departamento, diretores de turma, membros do conselho geral e professores considerados relevantes pelos pares.

Desta forma, na 2.^a fase e através de entrevistas semiestruturadas, recolhi a opinião de um leque significativo de atores, englobando em cada escola dez professores assim distribuídos: quatro coordenadores de departamento, dois diretores de turma, dois membros do conselho geral e dois professores de diferentes grupos disciplinares.

O quadro seguinte apresenta uma síntese das entrevistas realizadas na escola **A** na 2.^a fase do trabalho de campo

Quadro 12: Mapa de entrevistas realizadas na escola **A** – 2.^a fase

Entrevistado	Idade	Tempo de serviço	N.º de anos na escola	Sexo	Data da entrevista
Professor sem cargos	51	22	8	Masculino	24/09/12
Professor sem cargos	42	19	13	Feminino	24/09/12
Coordenador de departamento	58	32	24	Feminino	26/09/12
Coordenador de departamento	51	23	10	Masculino	27/09/12
Coordenador de departamento	50	16	6	Masculino	27/09/12
Coordenador de departamento	58	34	22	Feminino	02/10/12
Diretor de turma	42	18	4	Feminino	02/10/12
Diretor de turma	52	29	21	Feminino	03/10/12
Professor – membro do Conselho Geral	46	23	16	Feminino	09/10/12
Professor – membro do Conselho Geral	48	24	6	Masculino	11/10/12

Como se pode constatar pela análise do Quadro 12, a maioria dos entrevistados na 2.^a fase na escola **A** é do sexo feminino apresenta uma média de idades de 49,8 anos e uma média

de tempo de serviço de 24 anos o que lhes confere uma apreciável experiência pessoal e profissional.

Estas entrevistas totalizaram um tempo de aproximadamente 9,5 horas

De forma similar apresenta-se o quadro síntese das entrevistas realizadas na segunda fase na escola **L**.

Quadro 13: Mapa de entrevistas realizadas na escola **L** – 2.^a fase

Entrevistado	Idade	Tempo de serviço	N.º de anos na escola	Sexo	Data da entrevista
Professor sem cargos	49	26	4	Feminino	22/10/12
Professor sem cargos	52	30	10	Feminino	22/10/12
Coordenador de departamento	58	39	7	Feminino	24/10/12
Coordenador de departamento	54	31	10	Feminino	25/10/12
Coordenador de departamento	50	20	4	Feminino	25/10/12
Coordenador de departamento	56	30	20	Feminino	06/11/12
Diretor de turma	57	35	14	Feminino	06/11/12
Diretor de turma	53	30	23	Masculino	07/11/12
Professor – membro do Conselho Geral	50	26	9	Masculino	07/11/12
Professor – membro do Conselho Geral	51	24	8	Masculino	12/11/12

Na escola **L** como se pode verificar pela análise do quadro 13, e similarmente à escola **A** verifica-se uma maioria de entrevistados do sexo feminino. A média de idades dos entrevistados é de 53 anos e a média de tempo de serviço é de 29,1 anos, o que lhes confere igualmente uma apreciável experiência pessoal e profissional.

O tempo de entrevistas totalizou aproximadamente também 9,5 horas

Assim, nas duas escolas e nas duas fases obteve-se um total de aproximadamente 30 horas de entrevistas.

4.8. Transformação dos dados

Sabendo que o ciclo de pesquisa, de acordo com Minayo (1994) comporta três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material, surge pertinente a pergunta: qual será a forma mais adequada para o “tratamento do material” recolhido?

Sendo este trabalho de investigação descritivo, analítico e interpretativo por natureza, decidiu-se, por esta razão, que o tratamento dos dados deveria seguir de perto as recomendações de Wolcott (1994).

Sobre este assunto Wolcott (1994), refere que numa investigação qualitativa os dados podem ser transformados através de três fases interligadas por intermédio de um processo iterativo. Essas três fases são a descrição, a análise e a interpretação.

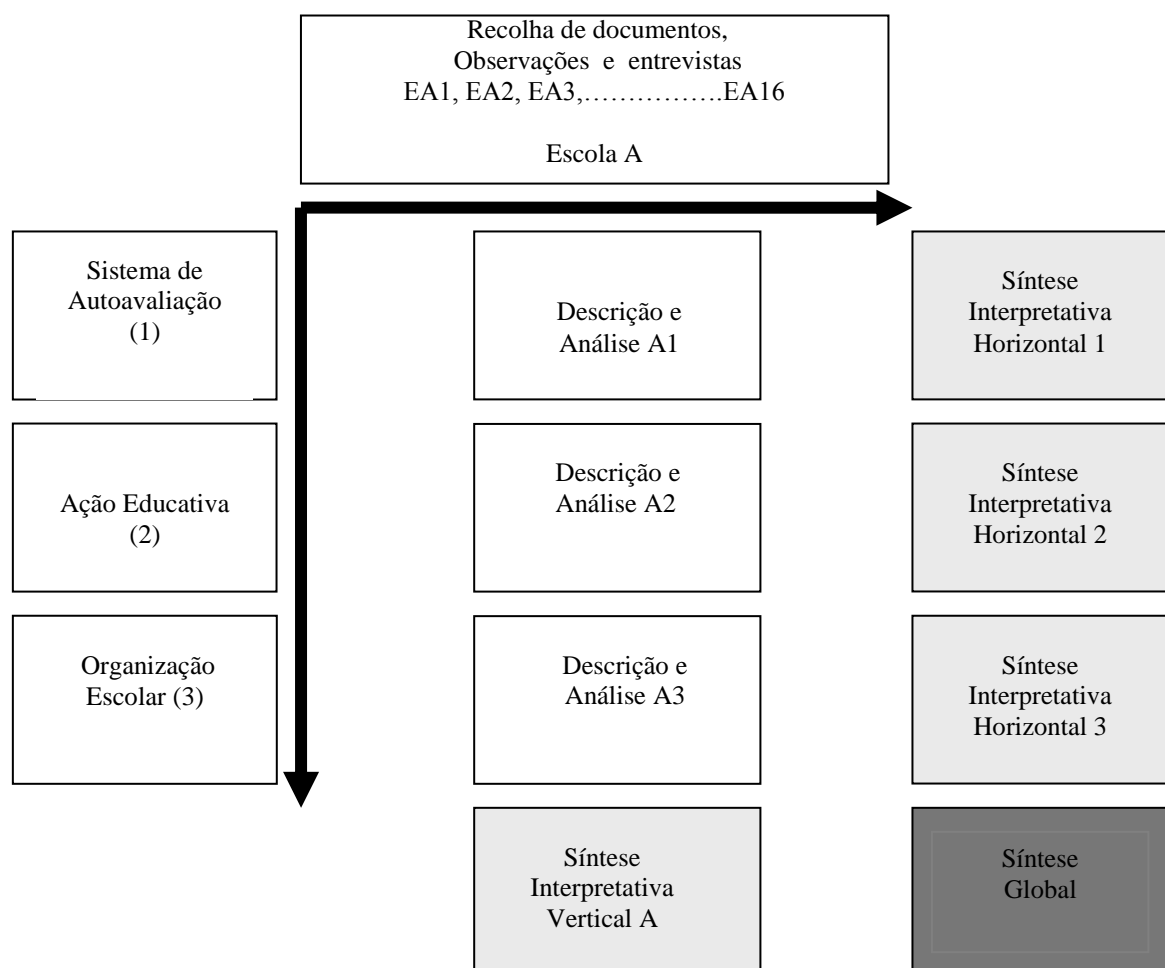
Na fase da descrição o investigador tenta responder à questão – o que se está a passar aqui? Para o efeito, deve descrever o que observa tentando evitar o mais possível proferir afirmações analíticas e interpretativas, tentando que os dados “falem por si”.

Na fase da análise o investigador procede à identificação das principais características do objecto sob investigação, tentando estabelecer relações entre os diferentes dados e discernir sobre o seu significado.

Por fim, na fase da interpretação, o investigador com base nas descobertas do seu processo de investigação responde às perguntas de investigação. Neste momento o investigador tenta integrar as suas descobertas no contexto, compara-as com as referências literárias e socorre-se da sua experiência pessoal e profissional.

A figura seguinte descreve seguindo a forma sugerida por Wolcott (1994) a forma como procedi à transformação dos dados no âmbito desta investigação.

Figura 3. Esquema geral dos procedimentos utilizados na sistematização, análise e síntese dos dados na escola **A**



Como se pode constatar pela análise da Figura 3, a organização e sistematização da informação obtida assentou essencialmente nos dados recolhidos através de entrevistas, observações e recolha de documentos, junto dos professores e outros atores educativos na escola **A** onde se desenrolou a investigação.

A transformação dos dados na escola **L** foi efetuada de forma similar à que se pode visualizar pela análise da Figura 3.

Assim para cada uma das escolas teve-se em conta os três objetos alvo da investigação definidos na matriz que se apresentou na Figura 2.

A partir dos três objetos (sistema de autoavaliação, ação educativa e organização escolar) e relativamente a cada um deles procedeu-se a uma *Síntese Interpretativa Vertical* para cada escola, a partir dos dados obtidos junto dos intervenientes. De forma similar para cada um dos objetos de investigação, elaborou-se uma *Síntese Interpretativa Horizontal* que foi construída com base na narrativa elaborada para cada escola relativamente a um dado objeto de avaliação. Desta forma obteve-se para cada escola uma *Síntese Global* a partir de uma análise cruzada da *Síntese Vertical* e das *Sínteses Horizontais* e que decorreram, da descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos e que proporcionaram a possibilidade de extrair ilações e atribuir significados.

Esta fase, caracterizada pelo trabalho de desconstrução e construção analítica foi das mais desafiantes mas, simultaneamente, das mais gratificantes, principalmente pelo potencial de reflexão que propiciou. Nesta etapa do processo investigativo trabalhei no limite que os dados recolhidos ofereciam não perdendo de vista que os dados recolhidos pelo investigador serão escrutinados cientificamente pela sua base de sustentação.

O confronto entre a abordagem teórica e o que a investigação de campo revelou de singular revelou-se de uma grande riqueza, embora não uma grande surpresa, face ao que a literatura foi dizendo.

4.9. Perspetivas e limitações da investigação

Como investigador neste trabalho agi a partir da perspetiva de um Diretor de um Agrupamento de Escolas, de um professor, que teve o privilégio de lecionar em escolas secundárias do sul ao norte de Portugal, como homem de meia-idade, profissional e culturalmente moldado pelo seu envolvimento no sistema educativo português, como alguém que já trabalhou em organismos centrais e regionais do Ministério da Educação e, que, teve o privilégio de estabelecer alguns contactos internacionais.

Sendo assim, a idade, o género, o passado e a experiência, terão tido algum peso em vários aspetos do desenvolvimento desta investigação.

Um investigador Diretor de Escolas pode ter criado alguns enviesamentos nas interações com os entrevistados e outros participantes, contudo, foi permanente a preocupação com a promoção de uma cultura de investigação rigorosa e credível de molde a melhor compreender as relações entre a autoavaliação das escolas e os seus processos de melhoria organizacional e pedagógica.

Contudo, sendo este estudo de natureza qualitativa, analítica e interpretativa, em que a emoção e a razão foram mobilizadas, a dependência e exigência colocada sobre a competência e experiência do investigador foi grande o que pode ter colocado algumas limitações à investigação.

Por outro lado e refletindo sobre o facto de o estudo se ter desenvolvido em duas escolas, questiono-me se essa terá sido a melhor opção em termos metodológicos dado que obrigou o investigador a desdobrar-se por duas organizações complexas, com tudo o que isso implicou de mobilização de recursos. Talvez que a opção por uma única escola tivesse permitido estudar o caso de uma forma mais ampla e aprofundada.

Um outro obstáculo que por vezes constituiu uma limitação ao estudo foi o facto de ambas as escolas terem sido alvo de obras de remodelação profunda por parte da empresa Parque Escolar durante todo o tempo em que decorreu a investigação empírica.

CAPÍTULO 5 - ESCOLA A: UMA ESCOLA DESASSOSSEGADA COM A INDISCIPLINA E FOCADA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA CIDADANIA

5.1.O contexto

Humildade, dificuldade, sobrevivência, resiliência, vontade, ingenuidade, alguma aspereza moldada pelas dificuldades do cotidiano, “liderança” pelo acumular de experiência ao longo dos anos, expectativas reduzidas ou moderadas em relação ao sucesso dos alunos, ceticismo, alguma desorganização, mas empenho a julgar pelas palavras dos professores e da diretora. Estas palavras e expressões são em meu entender e depois do tempo passado no trabalho de campo a perscrutar o ambiente e a observar e falar com as pessoas, as que melhor caracterizam o clima de escola, o sentimento e a ação dos atores educativos desta escola/agrupamento.

Este empenho e esta vontade estão plasmados pelo menos no que concerne ao âmbito das intenções numa mensagem da Diretora da escola/agrupamento dirigida à comunidade educativa no âmbito de uma sessão de boas-vindas realizada no início deste ano letivo – 2012/2013. Esta professora que conta 68 anos de idade e vinte e seis anos à frente da direção da escola expressa, ciente dos pontos frágeis da sua organização, um apelo ao envolvimento dos professores e da comunidade educativa em prol do sucesso dos alunos:

o ano letivo que ora iniciámos vai colocar-nos novos desafios, os quais vamos ter que abordar com serenidade mas com atitude de quem os quer vencer no sentido de projetarmos a nossa escola para um patamar condigno que a todos enche de orgulho e motivação [...] Ainda não dispomos, neste momento, das condições que consideramos necessárias e imprescindíveis para que o ano letivo decorra com a excelência que pretendemos, em virtude de nos encontrarmos em pleno processo de requalificação [...] no entanto, neste contexto atual nem sempre favorável, os professores verão respeitada a sua condição de docentes, dignificada pelo compromisso que com eles assumimos, no sentido de enfrentarmos os desafios do quotidiano para que, em conjunto, possamos alcançar o sucesso dos nossos alunos procurando, sempre, elevar o nível de qualidade da sua formação. (Diretora, setembro de 2012)

Como se pode constatar pelas palavras da diretora está presente a tentativa de mobilização do corpo docente para fazer face aos novos desafios na procura da melhoria da qualidade da formação ministrada aos alunos.

No que concerne às práticas de avaliação, pode dizer-se que a escola tem desenvolvido algumas práticas sem consistência para mobilizar os principais atores educativos de molde a responder às exigências e às necessidades do seu contexto apesar da escola ter tido a funcionar nos últimos doze anos o que denomina como *Observatório da Qualidade*.

Esta falta de estratégias avaliativas que permitam ajudar a encontrar soluções para fazer face aos problemas do seu quotidiano parece coadunar-se com o que se pode ler no relatório produzido pela IGE no âmbito da avaliação externa realizada nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2009, quando elenca, entre outros, os seguintes pontos fracos da escola:

a) Elevadas taxas de retenção e abandono; b) Estratégias de integração e inclusão pouco eficazes face à heterogeneidade da população escolar; c) Ineficácia das estratégias de combate à indisciplina no 3.º ciclo; d) Falta de uma metodologia sistematizada de envolvimento dos alunos na vida escolar que potencie a sua participação e consciência cívicas; e) Inexistência de práticas sistemáticas que garantam a articulação e sequencialidade intra e interdepartamental; f) Mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva inexistentes; g) Indefinição de uma estratégia de envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola; h) Não estabelecimento de metas claras, exequíveis e quantificáveis; i) Lideranças pouco mobilizadoras do corpo docente para dar resposta educativa às características da sua população escolar; j) Inexistência de um projecto de auto-avaliação que possibilite a elaboração de planos de melhoria sustentados (IGE, 2009, p.13).

Por outro lado a IGE vem também completar este seu diagnóstico ao afirmar no mesmo relatório e sobre o item *Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola*, o seguinte:

as práticas de auto-avaliação existentes na Escola têm consistido na recolha e análise regular dos resultados dos alunos e, pontualmente, na recolha de informação acerca do grau de satisfação do funcionamento dos serviços, na avaliação do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades. Os departamentos curriculares reflectem sobre os resultados académicos dos alunos e elaboram relatórios. Estes procedimentos de auto-avaliação não configuram, contudo, um projecto de auto-avaliação ou uma acção sistemática geradora de informação que permita traçar planos de melhoria sustentados. Por conseguinte, as acções de melhoria implementadas não são monitorizadas e é dada continuidade ao funcionamento de núcleos e projectos sem haver a garantia de que estão a cumprir os objectivos desejados. Ao longo de 12 anos, a Escola dispôs de um Observatório da Qualidade como secção do Conselho Pedagógico a cujo trabalho foi dada continuidade pela constituição de uma equipa de auto-avaliação em 2009 (IGE, 2009, p.5).

Assim, até 2009 a avaliação dos resultados académicos dos alunos consistia na única prática de autoavaliação integrante da cultura da escola.

Cabe aqui recordar que como afirma Hopkins (2001) não basta ter um sistema de informação de recolha de informações sistematicamente e rotineiramente implementado para melhorar a escola. O fundamental passa segundo este autor pela existência de um compromisso para analisar, perceber, compreender e contextualizar a informação e em consequência agir de diferentes formas.

Desta forma, alertada pelo relatório da Inspeção-Geral de Educação a escola vem a manifestar a intenção de modificar esta situação e consagra nos seus instrumentos de gestão para o triénio 2010/2013, nomeadamente no projeto educativo e nos planos anuais de actividades, referências explícitas ao desenvolvimento da autoavaliação.

Assim, no ponto 8.5 do Projeto Educativo para o triénio 2010/2013 consta o seguinte objetivo: “desenvolver um projecto de auto-avaliação sistemático”.

Por outro lado, esta escola, pela primeira vez (2010-2013), esboçou um referente em termos de resultados a alcançar no triénio para poder confrontar a sua realidade. Deste modo, podem encontrar-se no seu projeto educativo definidas sob a forma de objetivos operacionais a alcançar as seguintes taxas relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário:

3.º Ciclo – taxa de sucesso de 63%; taxa de abandono escolar inferior a 1%; taxa de sucesso no 7.º ano de escolaridade de 62%; taxa de sucesso no 8.º ano de escolaridade de 62%; taxa de sucesso no 9.º ano de escolaridade de 64,5%; taxa de qualidade do sucesso definida como a conclusão do ciclo (3.º ciclo) em três anos. Para os cursos de educação e formação taxa de abandono escolar inferior a 15%; taxa de sucesso por curso igual ou superior a 90% e taxa de qualidade do sucesso definida como a conclusão do curso no tempo previsto (1 ou 2 anos).

Ensino Secundário – taxa de sucesso de 74%, sendo que para os Cursos Científico-Humanísticos e Curso Tecnológico de Desporto se define uma taxa de abandono escolar inferior a 1% e para o 10.º ano de escolaridade uma taxa de sucesso por disciplina de 83%, para o 11.º ano de escolaridade uma taxa de sucesso por disciplina de 84% e para o 12.º ano de escolaridade uma taxa de sucesso por disciplina de 54%. A taxa de qualidade do sucesso é aferida neste caso pela conclusão do curso em 3 anos e aparece explicitado ainda o objetivo de melhorar globalmente os resultados dos exames. Para os Cursos Profissionais a escola definiu uma taxa de abandono escolar inferior a 15%; uma taxa de sucesso por disciplina igual ou superior a 60% e a taxa de qualidade do sucesso aparece definida como a conclusão do curso em três anos; para os Cursos do Ensino Recorrente foi definida uma taxa de sucesso por disciplina, no final do secundário igual ou

superior a 60% e uma taxa de qualidade do sucesso como a conclusão do curso em 3 anos. Para os Cursos de Educação e Formação de Adultos foi definido apenas a qualidade do sucesso como a validação das competências no prazo previsto.

Com a definição destas metas quantitativas formuladas em termos de ideal e atendendo ao contexto da sua população discente, parece ter-se iniciado uma tentativa de esboçar um processo avaliativo pela confrontação com um referente em detrimento de um mero processo de análise estatística de resultados.

Assim, esboçou-se pela primeira vez uma base interna para comparação na qual a situação existente é comparada com a situação considerada desejável pela escola, com as suas expectativas em função dos resultados. No entanto, trata-se ainda de uma forma limitada de referenciar critérios uma vez que a aferição da situação existente é determinada apenas pelas ideias e objetivos da própria escola.

Deste modo pode ler-se no projeto educativo que a avaliação da consecução destas metas quantitativas estará a cargo de uma equipa a ser nomeada pela Diretora e que deverá articular com o *Observatório da Qualidade* de molde a otimizar a autoavaliação. Pode também ler-se definido no seu projeto educativo o seguinte:

à equipa caberá criar e utilizar instrumentos de verificação diversos (questionários, relatórios, registos de opinião, tratamento estatístico de dados) de modelo simples e ágil que permita a constante valorização de boas práticas e a correção de outras menos positivas. Será também da sua competência coligir os dados e divulgá-los periodicamente. Com base na leitura desses dados, devem ser feitas as análises consideradas necessárias que serão apresentadas e discutidas nas estruturas competentes: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Departamentos (PEA, 2010, p.24).

Por outro lado, e também no projecto educativo se pode encontrar ao nível do plano das intenções e sob o item 8.5. *Valorizar uma cultura de avaliação* as seguintes estratégias a implementar: Avaliar periodicamente o grau de cumprimento de regulamentos e procedimentos; elaborar instrumentos de diagnóstico e de aferição interna; reforçar o grupo de avaliação interna da escola; utilizar os resultados da autoavaliação nos diferentes domínios para ajustar a organização escolar e as práticas profissionais; envolver activamente a comunidade educativa na definição de planos de acção para a melhoria da escola. (PEA, p.29)

No plasmado no papel surge a tentativa de envolver a comunidade educativa, de elaborar planos de melhoria e de adequar a ação e a organização em consequência dos resultados da autoavaliação.

No entanto e ao não existir até à data da escrita das linhas acima enunciadas um sistema de autoavaliação holístico e integrado, participativo e contextualizado, não se sabe como se pode efectuar a monitorização da prestação do serviço educativo no que concerne por exemplo à gestão articulada do currículo; à coerência entre ensino e avaliação; à adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos; à adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais; ao acompanhamento e supervisão da prática letiva; à eficácia das medidas de apoio educativo; à aferição dos critérios e instrumentos de avaliação; à mobilização dos recursos da comunidade educativa; à promoção do desenvolvimento profissional; ao desenvolvimento de projetos e parcerias; à eficácia dos circuitos de informação e comunicação; entre outros possíveis indicadores para a prestação do serviço educativo.

Constata-se assim, que apesar da autoavaliação das escolas ter sido tornada obrigatória por força legal em 2002 (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) a escola só em finais de 2009 princípios de 2010 começou a pensar em desenvolver procedimentos autoavaliativos que não configurassem meros apuramentos estatísticos dos resultados académicos.

No sentido de contextualizar melhor os procedimentos de avaliação da escola **A** recorda-se que esta escola tem como preocupações centrais a equidade e a inclusão em detrimento da eficiência e da eficácia. No seu projeto educativo para o triénio 2010/2013 três dos cinco princípios enunciados apontam claramente no sentido da prioridade da construção de uma escola inclusiva. Assim pode ler-se: “ 3. Contribuir para desenvolver o espírito democrático e a prática de cidadania activa e responsável, numa perspectiva de humanismo, equidade e cooperação; 4. Privilegiar a função social da Educação, garantindo a igualdade de oportunidades e procurando ultrapassar as assimetrias existentes; 5. Valorizar os saberes formais e informais.” (PAA, p.20).

Estas preocupações da escola, revelam-se aprioristicamente importantes para o seu sistema de autoavaliação porque conforme refere Ventura (2006) as preocupações estruturantes do projeto educativo de uma escola não constituem uma variável neutra no seu processo de avaliação. Avaliar uma escola cujas preocupações centrais são a eficiência e a eficácia não é a mesma coisa que avaliar uma escola cujas preocupações dominantes são a inclusão e a equidade. Ao sistema de autoavaliação está subjacente uma conceção de ensino e aprendizagem e a política que o norteia.

Reforçando e ilustrando a dominância das preocupações da escola **A** com a equidade e inclusão deve dizer-se a escola aderiu aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), beneficiando por isso de apoios complementares como mediadores e assistentes sociais e dispõe

igualmente de uma parceria com a EPIS – empresários pela inclusão social, o que lhe proporciona também mais recursos acrescidos nesta sua luta pela inclusão e equidade.

No entanto, esta característica da escola ainda não se tinha traduzido e expressado até aqui num sistema autoavaliativo que lhe permitisse organizar, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas, monitorizar sistematicamente e articuladamente os seus recursos e as suas práticas e elaborar planos de melhoria.

5.2.A entrada na escola

A minha entrada na escola depois de um primeiro contato prévio com a Diretora no final de 2008, deu-se em 2009 e veio a verificar-se logo após a avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação que, no seu relatório e sobre a autoavaliação, escreveu o seguinte em fevereiro de 2009:

As práticas correntes de auto-avaliação existentes na Escola permitem conhecer alguns pontos fracos do seu desempenho. Contudo, os dados recolhidos estão dispersos por diferentes estruturas e órgãos, não sendo efetuada uma análise integrada. Por conseguinte, são tomadas medidas que não são monitorizadas e é dada continuidade ao funcionamento de núcleos e projetos, sem haver a garantia de que estão a cumprir os objetivos desejados. A pouca consistência dos procedimentos de auto-avaliação, não possibilitando uma visão integrada dos pontos fortes, fracos, constrangimentos e oportunidades, repercute-se negativamente no serviço educativo prestado (IGE, p.12).

Perante este quadro traçado pelos inspetores do estado de desenvolvimento da autoavaliação na escola, a abertura e receptividade da direção em relação ao trabalho de investigação a desenvolver foi boa. A possibilidade de, numa fase inicial, se poder trabalhar com o grupo de autoavaliação fornecendo alguma sensibilização na área da avaliação das escolas e possibilitando um tempo de reflexão foi bem recebida. Desde logo a Diretora me apresentou e colocou em contato com o grupo inicial de autoavaliação formado por seis professores.

Deste tempo inicial que posso apelidar de “ganhar a confiança” dos professores que constituíam a equipa de autoavaliação retirei as seguintes notas que escrevinhei no diário de campo.

Desde logo, alguma falta de clarificação e desconhecimento relativamente ao trabalho que esperava o grupo de autoavaliação está presente quando se recorda o seguinte:

“Os professores desconhecem quase por completo a problemática da avaliação das escolas e não percebiam o que tinham que fazer. Tinha-lhes sido pedido algo pela diretora. O grupo denominava-se observatório da qualidade” (DCA, 25/10/2009).

Por outro lado os professores que integravam o grupo de autoavaliação revelavam alguma dificuldade em lidar com alguns conceitos:

“Os professores integrantes do grupo de autoavaliação manifestaram, não terem completamente clarificadas algumas questões conceituais como o próprio conceito de avaliação, os seus propósitos e funções; as suas implicações” (DCA, 25/10/2009).

À medida que ia decorrendo a reflexão conjunta do investigador com o grupo de autoavaliação sobre as questões da avaliação, as inquietações dos professores adensavam-se:

Faltou um professor do grupo de autoavaliação e outro saiu mais cedo. Enquanto íamos conversando sobre o que é avaliar e da problemática da avaliação, aumentava o receio das pessoas pois consideravam a sua tarefa demasiado complexa. A incunbência inicial do grupo era aplicar alguns questionários de satisfação à população escolar e fazer algumas análises dos resultados dos alunos. Sucederam-se as queixas relativamente à insuficiência de redução de tempos na componente não letiva no horário de trabalho para a realização da tarefa de que tinham sido incumbidos (DCA, 24/11/2009).

Uma outra preocupação manifestada pelos professores relacionava-se com o facto de não terem frequentado até agora nenhuma formação na área da avaliação das escolas:

“para os professores a formação existente é cara e por outro lado os horários da formação disponível não são compatíveis com a sua actividade profissional” (DCA, 24/11/2009).

Também a resistência à mudança no sentido da perspetivação de novas práticas docentes é perceptível nas palavras destes professores sendo que as razões do insucesso dos alunos são por norma atribuídas a fatores que nada têm a ver com a escola e os professores. Os professores revelaram dificuldades em aceitar sugestões vindas do “exterior”, neste caso da minha parte:

Conversamos sobre o que é ser professor, sobre os motivos do insucesso dos alunos, sobre o conceito de avaliação, sobre o conceito de autoavaliação, sobre os domínios de avaliação do modelo da IGE e da CAF. Os professores revelaram-se muito resistentes à possibilidade de mudança das suas práticas docentes no seio da escola e da sala de aula. Para eles o problema do insucesso escolar deve-se aos alunos e ao sistema. Os alunos para eles não têm princípios nem regras, não estudam, não sabem ler nem escrever, portam-se com falta de civismo. Por outro lado, o sistema sobrecarrega os professores e facilita as passagens de ano. Porque é que os professores têm que justificar nas atas o insucesso e não justificam o sucesso? As aulas de noventa minutos são muito longas. Ao fim de algum tempo os professores estão a ter que

repreender sucessivamente os alunos o que é uma tarefa muito desgastante, logo há a tendência para o professor se demitir dessa tarefa (DCA, 09/12/2009).

Verifiquei também algum receio por parte dos professores integrantes da equipa de autoavaliação em exporem as suas fragilidades ou aspetos menos fortes, o que parece ser perceptível nesta minha outra nota no diário de campo em que anotei o seguinte desabafo de um professor “se eu disser a um aluno para sair da sala de aula e ele não o fizer, não vou pedir a ninguém para me ajudar pois com isso estou a colocar em causa a minha competência” (DCA, 09/12/2009).

Pude constatar ainda um queixume generalizado na equipa de autoavaliação, no que concerne quer à insuficiência de tempos para o trabalho dedicado à autoavaliação quer à falta de tempos de trabalho comuns que possibilitem a discussão e a reflexão. Face a este queixume tive um desabafo junto da diretora que parece veio a produzir resultados:

A diretora aumentou o tempo disponível para os elementos do grupo poderem trabalhar na autoavaliação. No entanto continuam a faltar momentos de reflexão sobre a escola, os seus objetivos e para onde se quer caminhar. Os elementos da equipa de autoavaliação continuam ainda à procura do seu rumo e revelam dificuldade pelos seus discursos em desconstruir os constrangimentos sociais, culturais e organizacionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos. (DCA, 14/12/2009).

De assinalar que estas reuniões de sensibilização com os professores, tendo como objeto as questões da avaliação das escolas e da autoavaliação em particular, versaram sobretudo o conceito de avaliação, os modelos e referenciais mais conhecidos na avaliação das escolas, a razão de ser da avaliação das escolas e a sua conexão com a qualidade das mesmas e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Tratou-se de sessões que decorreram numa forma de reflexão partilhada, sem imposições, em que a conversa fluiu naturalmente e que tiveram sempre lugar na escola, numa sala de aula.

Finalizada esta fase de partilha e reflexão conjunta, que caraterizou a minha entrada na escola no âmbito desta investigação, o grupo de autoavaliação e os responsáveis da escola fizeram as suas escolhas e tomaram as suas decisões sem a interferência do investigador.

Nesta fase inicial em que pretendi conhecer o contexto da escola, recolher os primeiros dados, dar-me a conhecer e estabelecer uma relação pautada pela transparência com as pessoas, julgo que os objetivos foram cumpridos. A ação de sensibilização desenvolvida não visou que os elementos que constituíam o grupo de autoavaliação olhassem para o investigador como elemento condutor ou impulsionador da construção do sistema de autoavaliação.

Ano civil novo, mudança de período letivo, necessidade de fazer um ponto de situação. Anotei o seguinte:

Reunião com a diretora da escola para fazer um ponto da situação. O observatório da qualidade segundo revelou a diretora, foi criado em 1999 por influência do programa de avaliação integrada das escolas da IGE. Foi a sensibilização promovida pelo programa da avaliação integrada que levou a escola a pensar sobre os problemas da qualidade. A diretora revelou também que costuma apreciar os resultados dos *rankings* dos exames nacionais e divulga-os aos professores (DCA, 28/01/2010).

O trabalho do grupo de autoavaliação ia decorrendo ao ritmo das possibilidades ditadas pela sua agenda e pela supervisão que ia sendo feita pela diretora. Mais tarde verifiquei e apontei o seguinte: “Reunião com dois elementos do grupo de autoavaliação e com a diretora da escola. Houve uma conversa sobre o trabalho feito até aqui. A diretora manifestou a intenção da escola centrar-se na avaliação dos resultados académicos dos alunos e na avaliação dos serviços de apoio educativo”. (DCA 02/03/2010).

Afinal, parece que a primeira decisão por parte da direção da escola estava tomada. As unidades de análise do “sistema de autoavaliação” da escola seriam os resultados académicos dos alunos e os serviços de apoio educativo. Esta ênfase reduzida à análise dos resultados e do modo de funcionamento de alguns serviços deixou de fora dimensões nucleares do serviço educativo tais como as práticas de ensino; o planeamento e a articulação; a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens e a liderança. Sublinhe-se que se tratou de uma decisão da diretora da escola depois de ouvidos os seus colegas da direção e não de uma decisão tomada depois de uma auscultação alargada aos vários órgãos da escola.

Tal como assinala Bettencourt (2005) em organizações dotadas de cultura própria os sistemas de avaliação institucional tendem a dar conta e a acentuar os traços culturais dominantes. Neste caso concreto, tratando-se de uma escola marcada por um contexto socioeconómico desfavorável, as opções políticas, parece que conduziram a uma visão redutora do sistema de autoavaliação o que, sendo aparentemente mais securizante para a escola por estar mais próximo das suas rotinas, mais dificilmente promoverá melhorias significativas na ação educativa dos seus professores.

5.3.O conceito de escola de qualidade

Uma questão intimamente ligada com os sistemas de autoavaliação é o conceito de escola de qualidade. Tal como assinala Fernandes (2007) numa dada avaliação estão sempre presentes de forma mais ou menos clara duas linhas de força que são a perceção das pessoas sobre a qualidade do que se está a avaliar e qual a qualidade do que se está a avaliar. Já como referem Díaz (2003), Silva (2002) e Guerra (2002) são diversos os entendimentos sobre o conceito de qualidade em educação.

Assim no âmbito da construção do sistema de autoavaliação afigurou-se-me como pertinente tentar perceber o que diferentes intervenientes, assumindo papéis diferentes, mas pertencendo à mesma comunidade educativa pensavam sobre o que seria uma escola de qualidade.

Será que a qualidade significa o mesmo para todos estes atores educativos?

Desde já se pode dizer que de facto se confirmou a polissemia do conceito. Assim, conforme os atores e mesmo no âmbito da mesma escola assim se obteve um entendimento sobre o que era uma escola de qualidade.

Em relação aos professores ouvidos e envolvidos na autoavaliação, constatei a dificuldade sentida por estes em expressarem o que entendiam por escola de qualidade. As preocupações consumidas pelos afazeres quotidianos, a falta de tempo para refletir devido à multiplicidade de assuntos “urgentes”, a não existência de uma agenda sobre a questão ao nível da escola, embaraçaram o raciocínio na hora de expressarem os entendimentos e darem a conhecer as opiniões.

Se, para os alunos, uma escola de qualidade “é uma escola com bons professores, que tenha uma boa organização” (E1A) já para o pessoal não docente uma escola de qualidade é aquela que além de ter bons professores também tem bons funcionários, englobados no que uma funcionária apelidou em concreto de “condições humanas” mais propriamente “É uma escola que reúne todas as condições humanas e outras” (E4A).

Por outro lado, para os professores entrevistados da escola **A** uma escola de qualidade “é uma escola na qual todos os elementos se sentem motivados e felizes, e se sentem a trabalhar para um bem comum que é o sucesso dos alunos.” (E3A2) e por outro lado é também uma escola “em que os órgãos pedagógicos funcionam bem. A hierarquia está bem estabelecida [...]” (E3A1).

Para além disso, é uma escola “ [...] que consegue ter o sucesso dos alunos dentro de níveis aceitáveis [...] pelo atingir das metas definidas nos programas da escola [...]” (E2A), e é ainda uma escola “que todos nós queremos [...] é aquela em que os alunos tenham cada vez mais sucesso. Infelizmente o que se está a verificar é o contrário” (E5A).

No entendimento destes professores predomina um conceito de escola de qualidade formulado a partir de uma visão da escola sobre si própria, a partir de níveis de resultados aceitáveis definidos internamente. Não se verifica aqui o recurso a um referente nacional, ou a um referente com base na literatura sobre as escolas eficazes ou outra literatura na área da qualidade das organizações educativas.

Finalmente, para um pai e encarregado de educação, uma escola de qualidade é uma escola em que “ [...] os alunos devem ser bem inseridos nessa escola, devem ter conhecimento dos seus direitos e deveres, devem ter professores que os orientem bem e façam com que esses mesmos alunos sintam a escola em si” (E6A).

Como se pode constatar e de forma natural, o conceito de escola de qualidade para um encarregado de educação têm a ênfase colocada na preocupação com o bem-estar dos alunos.

A plasticidade do conceito de escola de qualidade revela-se grande.

Contudo, nesta escola **A** marcada por um contexto exterior desfavorável, por um contexto interior austero e de escassez de recursos materiais e tecnológicos e por um dia-a-dia de dificuldades a todos os níveis, o fator humano sobressai como preponderante, como elemento decisivo para a qualidade, nada substitui a importância dos afetos e da justiça social. Assim, apesar das diferenças e na opinião dos entrevistados, mais importante que os recursos, o prestígio, o reconhecimento social, ou a excelência, é nos gestos e nas relações solidárias entre as pessoas que se pensa quando se fala em qualidade nesta escola.

Esta relevância do fator humano é no entanto perspetivada a dois níveis diferentes. Se para os alunos, pais e pessoal não docente sobressai como importante o bom clima de relacionamento, os laços que se estabelecem entre as pessoas e a disponibilidade de um apoio quando necessário, já para os professores evidencia-se a preocupação com o sucesso dos alunos com a clarificação das regras e orientações para o seu trabalho e com a necessidade de se sentir segurança na ação diária.

Nesta escola a qualidade não aparece explicitamente formulada, nem objetivada, ela é sobretudo a perceção pessoal sobre a existência ou não de determinado atributo. Aqui o conhecimento da realidade adversa do contexto socioeconómico dos alunos impõe a prudência. O sucesso talvez seja um sucesso contruído paulatinamente sobre as mais variadas formas de fazer e empreender e não um sucesso académico expresso em desempenhos de alto nível.

Por outro lado, julgo ser de relevar a necessidade sentida pelos professores de uma hierarquia bem definida, de regras e normas claras de procedimentos, o que, deixa antever no meu entendimento, uma necessidade de orientações para a realização de um trabalho mais focado e não tão disperso.

Em síntese deve dizer-se que o entendimento dos principais atores educativos entrevistados na escola A sobre o conceito de escola de qualidade me parece em tudo compaginável com as suas preocupações de cariz essencialmente social e de equidade, numa tarefa em que os atores se deixam absorver pelo imperativo do urgente e com a multiplicidade de tarefas com que diariamente são confrontados. Faltam nesta escola tempos de reflexão para as questões teóricas e conceituais que ajudem a enquadrar as práticas e possibilitem como referem Alarcão e Tavares (2003) que a escola se pense a si própria de forma contextualizada e “se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização”.

5.4.A construção e utilização do sistema de autoavaliação

Importa, começar por perceber como se organizou a escola A para o sistema de autoavaliação e como ocorreu o seu desenvolvimento.

Recorde-se que em fevereiro de 2009 na sequência da realização da avaliação externa da IGE e do relatório por esta elaborado, foi sentido de forma mais perceptível pela direção da escola a necessidade de desenvolver um processo de autoavaliação assinalado como frágil. Desta forma foi apreciado positivamente no conselho pedagógico de 27 de outubro de 2010, o projeto educativo para o triénio 2010/2013 que no seu ponto 8.5. continha menção expressa à intenção de reforçar o grupo do *Observatório da qualidade* e utilizar os resultados da autoavaliação para ajustar a organização escolar e as práticas profissionais envolvendo na definição dos planos de melhoria a comunidade educativa.

Note-se aqui a preocupação pela melhoria e a intenção de envolvimento da comunidade educativa na concretização dessa ação para a melhoria.

Nesta escola e de acordo com os professores entrevistados a autoavaliação é preferida à avaliação externa e é encarada com potencial de melhoria da escola, isto mesmo afirmou o presidente do conselho geral de forma clara “Sim, com certeza. A autoavaliação permitirá sempre

melhorar a própria qualidade da escola. A partir do momento em que se consegue fazer uma avaliação correta da escola é que é possível que a qualidade seja melhorada.” (E2A).

Já no que concerne à avaliação externa a clareza para o presidente do conselho geral também é evidente “Sim, mas essa avaliação externa seria feita por quem? Pelos senhores inspetores que vêm cá ver papéis? Atas? A avaliação externa será sempre feita pelos encarregados de educação que querem cá pôr os alunos ou não? [...] porque a avaliação externa vem ver apenas aspectos burocráticos das questões. Só veem papéis e portanto não me parece que essa avaliação tenha algum interesse para as escolas” (E2A)

No mesmo sentido, relativamente à preferência da autoavaliação corroboraram os elementos da equipa de autoavaliação “Para nós, é mais importante a autoavaliação. A autoavaliação é real e pode produzir orientações de estratégia educativa. Neste momento estamos a notar que os 10.ºs anos estão a piorar e temos que intervir com outras estratégias, eventualmente com outros apoios aos alunos” (E3A1).

De notar a tomada de consciência verbalizada pelos professores do grupo de autoavaliação e do presidente do conselho geral de uma avaliação voltada para a transformação das práticas no sentido da melhoria e não de uma avaliação de conformidade meramente burocrática.

Esta mesma consciência é manifestada pela directora que referiu o seguinte:

“Para mim tem que haver uma autoavaliação e quanto à externa não tenho nada contra isso. Defendo as duas. A autoavaliação porque a escola tem que se avaliar e a externa porque a visão de fora também é bom para ver se estamos viciados ou não” (E5A).

A directora com toda a sua experiência pessoal e profissional também está ciente da necessidade do olhar externo como complementar à visão interna. Ambas as avaliações são necessárias.

Já anteriormente tinha havido uma tentativa de a escola promover a autoavaliação recorrendo ao apoio de uma entidade externa só que, houve o receio de uma assessoria externa não ser eficaz pelo desconhecimento da realidade organizacional e porque também se levantou uma questão financeira. De acordo com as palavras da directora

[...] de fora às vezes pode-se é correr o risco de não conhecer as áreas e estruturas de uma escola. Ainda pensei em pedir à universidade de Aveiro na altura mas pediram-me muito dinheiro e a escola precisa de dinheiro para várias outras áreas e portanto foi ficando para trás. Às vezes não sei se estão bem dentro da organização da escola. Podem julgar que isto é uma empresa mas não é uma empresa privada. É uma organização. Agora os dinheiros que se movimentam, o pessoal que tem, mas tem um cariz diferente, não é essa a finalidade (E5A).

Quanto ao representante dos pais, a avaliação externa e a autoavaliação são na sua opinião ambas importantes “As duas. Porque uma avaliação interna poderá às vezes desculpar comportamentos que, não sendo corretos, não são sinalizados porque as pessoas já se conhecem. Havendo uma avaliação externa dá para fazer um cruzamento e isso já será mais fiável.” (E6A).

Uma vez mais se constata a concordância com a autoavaliação e o valor da avaliação externa como complemento e como regulação da autoavaliação.

A representante do pessoal não docente pareceu ser a mais desconfiada em relação ao valor da autoavaliação ao afirmar “Acho que de fora era melhor”. (E4A), isto na sua opinião “Porque as pessoas podem estar a avaliar cá dentro e as pessoas dizerem que são todas amigas, estão todas feitas umas com as outras” (E4A).

A despeito de algumas opiniões não totalmente concordantes o facto é que o valor da autoavaliação parece ser reconhecido pelos professores entrevistados como potencial transformador no sentido da melhoria.

No entanto, entre os professores, mais em concreto entre a direcção e o conselho geral, parece haver alguma discordância sobre quem deveria ser responsável pelo processo de autoavaliação. A este propósito afirmou o presidente do conselho geral

não poderia ser a direcção. Deveria ser por exemplo o conselho geral porque tem pessoas da escola e fora da escola. Deveria constituir-se um grupo professores e não professores, autarquia por exemplo. Eu nunca tive medo de assumir a responsabilidade destas coisas. O conselho geral tem que ter essa responsabilidade, não digo de vigilância mas de certa forma de acompanhamento do desenvolvimento dos projectos da escola (E2A).

Quando confrontada por mim sobre esta questão a directora mostrou não concordar “Isso até era óptimo eles terem esse trabalho. Não é só fiscalizarem. Mas se eles vão fiscalizar como é que saía de lá o grupo? Para mim a responsabilidade deve ser da direcção” (E5A).

Assim, independentemente das opiniões sobre a quem competia a responsabilidade do processo, a directora resolveu chamar a si a responsabilidade de melhorar o sistema de autoavaliação da escola assumindo este desafio.

Mas afinal porque é que nesta escola se pensou em construir um sistema de autoavaliação? Para a directora isso deve-se ao facto seguinte:

entendi por seminários e reuniões que fui tendo ao longo da carreira que já tem alguns anos, que era bom haver um grupo que se debruçasse sobre a avaliação para sabermos pois é uma coisa que interessa a todas as escolas. Precisamos de ter sucesso e de saber quando não temos o que é que havemos de fazer para melhorar. Precisamos também de saber nos diversos serviços se as pessoas estão contentes ou não (E5A).

Esta ideia é reforçada com outra. Torna-se necessário avaliar “O sucesso dos alunos para saber o aproveitamento; ouvir os professores e funcionários sobre os problemas da disciplina dentro e fora da sala de aula, porque nós não podemos andar fora do gabinete sempre. Até porque, cada vez, temos mais burocracia com a qual perdemos muito tempo.” (E5A).

Pelas palavras da diretora percebe-se a influência do contexto na modelização do sistema de autoavaliação, no caso concreto desta escola as marcas do insucesso e da indisciplina são preocupações sempre presentes e que se tornam necessário melhorar.

Para o grupo de autoavaliação o porquê de avaliar prende-se igualmente com a melhoria, é esta intenção que afirmaram “Tentar melhorar. Para já avaliar e depois tentar melhorar os pontos fracos. Temos a noção de que na escola há serviços que funcionam muito bem e outros que não. A reprografia por exemplo funciona muito bem” (E3A2).

Por outro lado a preocupação com os resultados ao nível da escola parece estar a aumentar. Parece que começa a haver uma preocupação com o sucesso dos alunos e que alguém veio também tornar obrigatória a autoavaliação. Mas porque é que isto é assim? Na opinião do grupo de autoavaliação acontece “Em parte por imperativo legal mas não só. Há mais preocupação por parte da diretora e subdiretora que são as mesmas há muitos anos. Há um maior acompanhamento da direção em relação ao trabalho que temos vindo a fazer.” (E3A2)

A melhoria, parece ser definitivamente a razão, que os atores indicam para a autoavaliação da escola. O presidente do conselho geral por seu turno sublinha a importância da parte pedagógica “há, isso sim. As questões administrativas têm que ter alguém que faça isso mas o fundamental é a parte pedagógica que deve ser avaliada. Os professores em vez de andarem a fazer de conta que têm uma sala de estudo, deveriam era ter tempo de preparar as aulas” (E2A). Logo, aqui se nota uma crítica implícita à organização dos serviços. Talvez que a sala de estudo devesse ser repensada.

No entanto e acreditando na voz dos alunos “Uma coisa eu sei, a escola está a ficar com menos alunos. Muitos alunos já se foram embora daqui devido à falta de assiduidade, à falta de organização e por causa dos funcionários.” (E1A).

Parece ser efetivamente necessário melhorar quer ao nível da ação educativa quer ao nível da organização da escola. Pode dizer-se que a intenção do desenvolvimento d autoavaliação na escola A é predominantemente de melhoria, trata-se de uma avaliação de natureza eminentemente formativa.

Dentro deste contexto como terá sido constituída a equipa de autoavaliação determinada que foi a necessidade de promover um sistema de autoavalição para a melhoria?

Questionados sobre a constituição o grupo de autoavaliação foi inequívoco na sua resposta: “fomos designados pela direcção [...] há dois anos o grupo era formado por seis pessoas. Atualmente somos quatro porque é mais fácil termos horas em comum pra trabalharmos e também porque um dos elementos do grupo inicial mudou de escola” (E3A2).

Assim, esta equipa que viu diminuir a sua composição por razões operacionais, manteve o seu núcleo estável formado por quatro professores. Esta equipa que foi designada pela diretora tem a seguinte composição: uma professora com 30 anos de serviço, 10 anos de permanência nesta escola e pertencente ao grupo de docência de Português; uma professora com 32 anos de serviço, há 12 anos na escola e do grupo de docência de Francês; uma professora com 16 anos de serviço, há 4 anos na escola e do grupo de docência de Físico e Química e um professor com 20 anos de serviço, há 6 anos na escola e do grupo de docência de Física e Química.

Quando questionada a diretora sobre a razão de ser da nomeação deste grupo a resposta foi a seguinte: “porque acho que são professores competentes em quem confio para a realização deste trabalho” (E5A).

Determinada a natureza do sistema de autoavaliação e conhecidas as motivações e expectativas dos atores educativos assentes sobretudo na melhoria dos resultados dos alunos e na diminuição da indisciplina, então o que decidiu a escola avaliar?

A este respeito o grupo de autoavaliação referiu que “analisamos os resultados dos alunos do ponto de vista qualitativo e a qualidade dos serviços” (E3A).

Questionados sobre porque tinham decidido avaliar estas áreas e não outras a resposta foi inequívoca “Foi a direção que nos solicitou. A diretora pediu os inquéritos, supervisionou. Foi a diretora que nos disse para avaliar a qualidade dos serviços. Pensámos então nos serviços que a escola oferece e tentamos abranger o maior número possível” (E3A).

Já na opinião do presidente do conselho geral as áreas que deveriam ser avaliadas são “o sucesso e a disciplina/indisciplina [...] porque neste momento a disciplina é um fator determinante para o sucesso dos alunos” (E2A).

Apesar da decisão das áreas a avaliar ter sido uma responsabilidade assumida pela diretora e não uma decisão resultante de uma discussão alargada à escola como um coletivo é uma preocupação transversal à escola (devido aos altos níveis de insucesso e abandono, e ao contexto socioeconómico) a questão da melhoria dos resultados e da indisciplina apontada frequentemente pelos professores da escola como uma causa dos maus resultados.

Mas porque não avaliar o que se passa na sala de aula se se pretende melhorar os resultados e as aprendizagens?

Para o presidente do conselho geral tal não é necessário porque “essa análise é sempre feita pelos resultados que o professor tem com os alunos” (E2A).

A este propósito os professores do grupo de autoavaliação embora afirmando que o coração da escola é a sala de aula e que o fator decisivo para a qualidade da escola é a ação dos professores, quando questionados onde estava a avaliação do que se passava na sala de aula no sistema de autoavaliação referiram “A sala de aula são os resultados que os alunos obtêm. É refletido pelos resultados” (E3A3). E se detetarem algum problema o que fazem em concreto? A resposta veio célere “Tentamos arranjar estratégias que nós achamos que vão trazer melhorias. A própria escola tomou a decisão de pedir a adesão aos TEIP tendo a noção de que tem problemas de disciplina e socioeconómicos devido ao meio social e económico em que está inserida. A escola integrou-se conscientemente neste projecto” (E3A2).

Verifica-se assim a mobilização por parte dos professores na sua prática profissional de certas convicções e intuições não acompanhadas por decisões baseadas em factos e evidências.

Afinal a ação decisiva é dos professores mas os resultados segundo estes acontecem essencialmente devido às causas sociais e económicas.

A escola não estará preparada para a observação de aulas? A resposta do grupo de autoavaliação foi a seguinte “provavelmente não estará. Não será fácil coordenar isso. Acho até, que grande parte dos professores está recetiva. Se está a dizer colocar os mais velhos com mais experiência pedagógica a observar os mais novos talvez não haja muita apetência para isso aqui [...] nota-se uma maior renitência nesses professores mais velhos” (E3A2).

E o que pensará a diretora sobre a observação de aulas? Para esta professora em funções de direção isso não se revela pertinente:

porque os professores têm que transmitir o que se passa na sala de aula. Quando se lê as atas dos conselhos de turma, das reuniões intercalares. Verificamos lá que determinadas turmas são perturbadoras, então [...] temos que ter técnicos mediadores, assistentes sociais,

psicólogos, [...] isto sucede em geral por falta de apoio das famílias. Não têm atitudes, não têm valores [...] (E5A).

Uma vez mais o problema está relacionado com os alunos. Mas como percebe então se se está em presença de um “bom” professor? Pela voz da diretora isso acontece “Através dos resultados dos alunos e pela condução e empenho para além da sala de aula. Há professores que dão boas aulas mas depois desligam enquanto outros, empenham-se. Costumamos até dizer que é por carolice” (E5A), e continua a diretora afirmando “ [...] até hoje só houve dois casos [...] ouvi encarregados de educação e alunos e disse: tenho que ver como é que o colega está a dar aulas [...] mas avisei o professor para não ir lá de repente” (E5A).

Em síntese, o que foi decidido avaliar nesta escola foram os domínios respeitantes aos resultados dos alunos e ao funcionamento dos serviços. Quanto à observação de aulas tal não será necessário na opinião dos professores entrevistados uma vez que os problemas, sabe-se, acontecem devido à indisciplina, às condições sociais e económicas dos alunos e à sua falta de regras e valores, à falta de responsabilização dos pais e encarregados de educação. A este propósito e como referiu o presidente do conselho geral “ [...] a qualidade da escola não se consegue como eu dizia ali há bocadinho enquanto os pais não forem responsabilizados pelo que se passa com os filhos na escola” (E2A).

Por outro lado há ainda uma confiança à partida assumida na competência dos professores.

Determinadas as áreas ou domínios a avaliar como se concretizou então esta avaliação, qual o quadro concetual ou referente que foi mobilizado?

Sobre esta questão o grupo de autoavaliação foi claro quando revelou ao investigador que se procedia a uma análise estatística dos resultados dos alunos tendo por referência as metas em termos percentuais definidas no projeto educativo e se utilizavam também questionários sobre a qualidade dos serviços.

Na ausência de uma discussão alargada sobre o tema, na ausência de formação especializada dos membros da equipa de autoavaliação, na falta de experiência, pressionados pelo tempo e pela necessidade de apresentar trabalho à diretora para esta mostrar no conselho pedagógico e no conselho geral, então o sistema de autoavaliação tornou-se redutor.

Pode-se ver de seguida uma dessas grelhas utilizadas para recolher no final de cada período letivo os dados sobre os resultados dos alunos e que funcionam como base para a autoavaliação.

Figura 4: Grelha de recolha de resultados para análise estatística utilizada pela escola A

ESTATÍSTICA - ENSINO BÁSICO												
ANO: 9º		TURMA: 2				PERÍODO: 1º						
DISCIPLINA	Nº ALUNOS	NOTAS		AVALIAÇÕES		CS MÉDIA	Nº DEVEZ	Nº DEVEZ	Nº DEVEZ	Nº DEVEZ	TOTAL VALIAZ	
		Nº	%	Nº	%		1	2	3	4		
Português	23	7	30,43%	0	0,00%	2,74	1	6	03	1	10	
Inglês	23	6	26,09%	0	0,00%	1,69	0	7	11	4	22	
História	23	7	30,43%	0	0,00%	2,74	1	6	03	1	10	
Geografia	23	8	34,78%	0	0,00%	2,86	2	8	03	4	27	
Matemática	23	13	56,52%	0	0,00%	2,57	2	12	7	1	24	
C. Natural	23	10	43,48%	0	0,00%	2,65	0	9	11	4	24	
C. P. Químico	23	10	43,48%	0	0,00%	2,65	0	11	1	1	14	
Id. Visual	23	2	8,70%	0	0,00%	2,08	0	4	08	0	12	
Id. Transmissão	23	14	60,87%	0	0,00%	2,65	1	11	9	3	24	
Id. Física	23	6	26,09%	0	0,00%	2,60	1	7	11	4	24	
TOT	23	0	0,00%	0	0,00%	2,74	0	8	03	2	10	
N.º DE C.												
Nº de alunos com notas negativas						0	Nº de alunos com notas de aproveitamento					0
Nº de alunos com 1 ou 2 negativos						0	Nº de alunos com notas de aproveitamento, aproveitados					11
Nº de alunos com 3 ou mais negativos						0	Nº de participações disciplinares					05
Nº de alunos com nota a Faltas e Abs.						0	Nº de participações de sala de aula					08
Nº de alunos Representantes Individuais						0	Nº de medidas corretivas					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº de alunos que assistiram a disciplina						0	Nº de medidas disciplinares					0
Nº												

De assinalar que, com pequenas variações, estes questionários são aplicados no início do ano letivo, num ciclo bienal, por amostragem aos pais e alunos e na totalidade a professores e pessoal não docente. Os questionários são substancialmente idênticos, comportando algumas variações estruturais em função da população alvo a que se destinam ser aplicados. Como se pode constatar pela observação deste questionário e dos outros (Anexo 16) não é o alvo destes inquéritos perceber as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas nem as suas fragilidades.

Pelos dados recolhidos convém uma vez mais referir que as questões relativas ao que avaliar e o ao como avaliar não foram objeto de nenhuma discussão, debate ou reflexão alargada, antes resultaram de um processo assumido pelo grupo de autoavaliação por indicação e supervisão da direção mais especificamente da diretora.

Já no que concerne aos instrumentos utilizados para a avaliação a equipa de autoavaliação foi clara “Tivemos o cuidado de ir ver o que é que algumas escolas produziam. Nós trabalhamos também em casa e através de *mail* uns com os outros” (E3A1).

Pode dizer-se que o grupo tentou pesquisar boas práticas, foi sensível ao contexto e tentou mobilizar a sua experiência pessoal e profissional.

Já a participação e envolvimento dos diferentes *stakeholders* parece ter sido reduzida. Como se constatou pela constituição do grupo de autoavaliação este é formado em exclusivo por professores. Haverá alguma razão especial para tal?

Uma vez mais a desconexão entre os discursos e as práticas parece ser evidente quando se escuta o grupo de autoavaliação. Sobre a composição da equipa de autoavaliação, esta referiu que achava ser importante uma composição diferente “Eu acho que isso era importantíssimo. Sempre fui dessa opinião. Não sei se era fácil operacionalizar. Eu acho que era fundamental, sempre fui dessa opinião, porque têm outra visão. Não têm só a nossa visão como professores. Mas também é preciso dizer que não há um enquadramento” (E3A2).

Mas o que será este enquadramento? O enquadramento afinal parece ser a cultura de participação dos pais e os seus baixos níveis de habilitações académicas “ [...] aqui, não temos uma tradição de participação dos pais como noutras escolas. Os pais até são chamados. Mas há muitos defeitos na nossa escola que estão a montante e nós não conseguimos intervir sobre isso. Por exemplo nos planos curriculares de turma verifiquei que a maior parte dos encarregados de educação só tem o 1.º ciclo” (E3A1).

Uma vez mais os professores mobilizam as suas convicções pessoais para afirmar que as habilitações académicas em média baixas dos pais dos alunos desta escola se constituiriam como um obstáculo à sua efetiva participação na equipa de autoavaliação.

Já a representante do pessoal não docente quando questionada sobre se gostaria de integrar o grupo de autoavaliação se a tivessem convidado, respondeu “Gostava. Não me importava. Porque não?” (E4A).

Para o representante dos alunos a participação destes também seria positiva “Sim, eu e a minha colega de conselho geral acho que não nos importáramos de participar nisso, embora, não tenha conhecimentos sobre isso.” (E1A). Estas afirmações proferidas pelo representante dos alunos mostram por um lado, o seu total desconhecimento perante a realidade da autoavaliação da escola e por outro lado, uma manifestação de vontade em participar num processo para o qual os alunos não foram sequer convidados ou convocados.

Sendo assim, tudo indica que a autoavaliação teria vantagem em colher perspetivas diferenciadas, até porque, os alunos revelaram possuir uma perspetiva clara do que era necessário para a escola melhorar. Segundo eles seria necessário “Boas instalações para se ter material para trabalhar, bons professores, e uma boa diretora.” (E1A).

Por seu turno o representante dos pais também expressou uma convicção “penso que seria aconselhável que do grupo de autoavaliação fizessem parte a diretora da escola, diretores de turma, docentes de cada uma das áreas, pais, funcionários e alunos. Os pais têm que ser chamados à escola para participar mais” (E6A).

Havendo esta disponibilidade dos vários atores educativos para integrarem o grupo de autoavaliação a opção de tal não acontecer parece ter-se ficado a dever-se à diretora “é muito difícil conseguir que os pais participem na vida da escola” (E5A). Sendo assim, e face à necessidade imperiosa de avançar tornava-se mais fácil trabalhar só com os professores.

O processo de comunicação relativamente ao trabalho de desenvolvimento do sistema de autoavaliação revelou-se escasso e esteve a cargo da directora. Tal forma de divulgação deveu-se de acordo com a opinião do grupo de autoavaliação ao facto de que a autoavaliação “Ela é imposta de cima pela direção como eu acho que tem que ser. Alguém terá que a impor. A direção comunicou a toda a comunidade escolar através de circulares e afixando avisos na sala de professores. Posso-lhe dizer que comparando quando estive cá há 12 anos e agora, noto muito mais preocupação agora com o sucesso dos alunos.” (E3A2).

Esta forma de comunicação parece não ter sido muito efetiva a avaliar pelas palavras da assistente operacional entrevistada que quando questionada sobre se tinha conhecimento do sistema de autoavaliação, respondeu “Até agora ainda não. Uma colega minha que está no conselho geral é que trata disso. Às vezes falamos [...]” (E4A).

Nesta mesma direcção se pronunciaram o aluno e o encarregado de educação. Se para o aluno que tem assento no conselho geral “Não, por acaso não” (E1A) é a resposta que surge sobre o conhecimento da existência e do desenrolar do sistema de autoavaliação, sendo que o seu conceito sobre o que é a autoavaliação parece confuso “[...] Dar o número em que a escola está” (E1A). Parece haver aqui uma conotação com os *rankings* de escola.

Já para o encarregado de educação o conhecimento que tem do processo em curso de autoavaliação da escola advém da sua presença no conselho pedagógico “tive umas noções sobre o que ouvi aqui no conselho pedagógico” (E6A).

O processo de comunicação sobre o processo de autoavaliação da escola parece ter estado longe da eficiência comunicacional, não tendo sido do conhecimento de alguns atores educativos.

No âmbito do desenvolvimento e conceção do sistema de autoavaliação os materiais produzidos assentaram na adaptação da grelha (vista em outra escola) com as classificações dos alunos por turma a cada final de período e com a elaboração dos inquéritos de satisfação sobre a qualidade dos serviços aplicados a alunos, professores, pessoal não docente e pais.

A este propósito e sobre a produção dos inquéritos a equipa de autoavaliação afirmou “Acho que fizemos perguntas a mais nos questionários, eram demasiado extensos. Demorámos seis meses até concluir o relatório que foi discutido no dia 22 de julho passado com a direcção” (E3A2).

Esta afirmação traduz já uma aprendizagem decorrente do desenvolvimento do sistema de autoavaliação. Demasiada informação cria dificuldades, torna-se necessário recolher informação pertinente adequada aos objetivos que se pretende e não recolhê-la apenas porque está disponível. Esta foi uma aprendizagem prática que a equipa pode de imediato realizar.

Como constrangimentos pode dizer-se que os principais fatores indicados pelos intervenientes como condicionantes da sua ação foram a gestão do tempo e a falta de formação e conhecimentos específicos na área da avaliação das escolas, o processo de recolha de informação e as mentalidades das pessoas.

Os testemunhos a este propósito da equipa de autoavaliação foram claros:

“O tempo. Temos de trabalhar em equipa e precisamos de tempo em comum livre” (E3A4) e “a formação, também precisávamos de formação nesta área [...] também temos vindo a melhorar o processo de recolha de informação” (E3A2).

O grupo de autoavaliação pode experimentar de facto as dificuldades relativamente à ausência de conceitos teóricos, de falta de experiência e de ausência de alguma preparação técnica nomeadamente no que concerne à técnica de recolha de dados. Como afirmava um dos professores entrevistados, seria importante para a credibilidade do sistema de autoavaliação “a competência técnica e metodológica – deve partir-se de uma base “científica” de trabalho que, no mínimo, legitime a validade dos dados recolhidos” (A8A).

Por seu lado houve também referências às resistências à mudança por força das mentalidades existentes.

[...] já a mudança de mentalidades a diversos níveis revelou ser mais problemática [...] continua a surpreender-me a “confusão” que persiste na classe docente e no nosso sistema de ensino entre autonomia pedagógica do professor e uma certa noção de “desresponsabilização” pelos resultados práticos da acção pedagógica (isto é, pelos resultados escolares dos alunos). Para alguns docentes, o ato de fechar a porta da sala de aula é visto como sinónimo de “não ter de responder” ou “justificar” estratégias ou metodologias pedagógicas absolutamente desfasadas das necessidades reveladas pelas turmas (vide a propósito o desconforto de certos professores quando lhe são pedidas justificações e estratégias para colmatar resultados particularmente maus nalgumas turmas...” (E8A).

No entanto, apesar dos constrangimentos também terão sido já retiradas algumas aprendizagens pelo facto de existir um grupo permanente de autoavaliação a funcionar no denominado Observatório da Qualidade? Tudo indica que alguma coisa vai acontecendo, segundo o grupo de autoavaliação o grupo vai adquirindo a dimensão ideal Em primeiro lugar “Há dois anos o grupo era formado por 6 pessoas. Atualmente, somos quatro pois é mais fácil termos horas em comum para trabalharmos e também porque um dos elementos do grupo inicial mudou de escola.” (E3A2).

Questionados sobre o que mudariam se pudessem, surge a resposta “A pergunta típica. Talvez não mudássemos nada. Temos vindo a evoluir. Temos vindo a melhorar o processo de recolha de informação.” (E3A2).

Mas parece que as aprendizagens continuam “As aprendizagens (risos)? É que a escola podia melhorar muito em termos de recolha de informação. Com grelhas que fomos pesquisar a outras escolas e projetos educativos de outras escolas que fomos pesquisar na internet, vimos que podíamos fazer outras coisas.” (E3A3), e continuam as aprendizagens “ (risos). Nós neste órgão talvez tenhamos uma sensibilidade/conhecimento maior que o comum dos professores, digamos assim, sobre o sucesso global dos alunos. Agora temos essa noção mais clara.” (E3A2). Tudo indica que aprender fazendo mesmo que seja através de uma aprendizagem esforçada e às vezes dolorosa através da prática é uma hipótese de trabalho.

E qual será o ciclo atual da autoavaliação? “Neste momento é de dois em dois anos. Estamos a melhorar os inquéritos neste momento para serem aplicados novamente no próximo ano letivo. A ideia é essa.” (E3A2).

Para além destas aprendizagens pela prática que podem ser encaradas como êxitos e tidas em conta para o aperfeiçoamento do sistema de autoavaliação, houve referência por parte dos professores entrevistados a outros fatores que podem favorecer o êxito da autoavaliação e que são: a) a adesão voluntária da comunidade – O projeto de autoavaliação e os seus mecanismos devem ser aceites por toda a comunidade escolar; b) a avaliação total e coletiva – a escola deve ser avaliada por todos aqueles que estão abrangidos ou são objeto da sua atuação (docentes, alunos, funcionários, agentes da comunidade local); e c) o respeito pela identidade/especificidade da escola – nomeadamente, identificando fatores sociais, económicos e culturais.

E como são divulgados os resultados da autoavaliação? Sobre este assunto o grupo de autoavaliação afirmou o seguinte “Neste momento são produzidos relatórios que são enviados para a direção, para os coordenadores de departamento, para o presidente do conselho geral, para os coordenadores das áreas disciplinares e são discutidos tanto em conselho pedagógico como em conselho geral” (E3A3).

Esta informação dada pelo grupo de autoavaliação é aliás confirmada pelo presidente do conselho geral quando referiu que é feito um relatório que segue o seguinte circuito “Vai primeiro à direção, depois ao conselho pedagógico e finalmente ao conselho geral” (E2A).

Este relatório tem como finalidade segundo o grupo de autoavaliação a de ser objeto de análise nos órgãos pedagógicos “Os resultados destinam-se a ser discutidos nos órgãos pedagógicos e daí extrairmos algumas conclusões, caso contrário não valia a pena estarmos a fazer isto. Ainda agora estamos a discutir se as estratégias devem ser alvo de um relatório à parte ou não.” (E3A2).

Pode assim constatar-se que as discussões sobre este processo e a sua forma estão ainda numa fase inicial. De assinalar que o relatório não é publicitado na página da internet, sendo apenas do conhecimento interno da escola.

Mas existirá algum plano gradual de melhoria em função do relatório que é produzido?

A resposta surge clara e inequívoca por parte do grupo de autoavaliação “Não há mas é tudo assinalado. Nós no relatório colocamos os pontos a melhorar.” (E3A1) e esclarecendo melhor estes professores afirmaram “Nós no relatório, colocamos os pontos a melhorar [...] a direcção fica encarregue de melhorar a parte organizativa e os professores e as estruturas intermédias a parte pedagógica” (E3A2).

Contudo, e na ausência deste plano gradual de melhoria, alguém no entanto do grupo de autoavaliação já se tinha interrogado “Eu por acaso já tinha colocado essa questão, lembram-se? Eu acho que deveria haver. Mas se está a perguntar se existe um grupo de trabalho que vai pegar no que o observatório diz e para o ano vai melhorar, não, não existe. Na escola não funcionamos assim. Mas é analisado na escola” (E3A1).

Sobre a ausência do plano de melhoria a directora tem algumas dúvidas até porque “Nós, não temos muito tempo para ler sobre estas coisas [...] nós agora vimos com os inquéritos alguns pontos fortes e fracos. Em relação a alguns pontos fracos até nem concordo porque a pessoas não têm os dados todos” (E5A).

Face a esta ausência de um plano de melhoria será que o sistema de autoavaliação se constituirá apenas como um simbolismo? O grupo de autoavaliação acredita que não “Não creio que a atitude da direcção seja apenas um simbolismo. O trabalho é esmiuçado no conselho geral e alguns coordenadores de departamento questionam-nos sobre o significado de algumas coisas que constam do relatório. Há preocupação de se entender o que produzimos no sentido de melhorar e há apoio e abertura da direcção” (E3A1).

Destas palavras ressalta a necessidade de explicar aos professores é à comunidade educativa o relatório de autoavaliação contextualizando-o de molde a não dar origem a interpretações erradas, até para que se perceba que a informação recolhida pode ajudar à melhoria da vida pedagógica das escolas e das salas de aula.

Analizado o processo de consrução do sistema de autoavaliação na escola A veja-se agora os efeitos da sua utilização na ação educativa dos professores. Ao tentar perceber-se qual terá sido de facto a influência do sistema de autoavaliação na planificação e organização do ensino, no desenvolvimento e gestão do currículo, nas práticas de avaliação, nas tarefas de supervisão pedagógica e na monitorização dos resultados, constata-se que os efeitos são reduzidos.

Por um lado os atores educativos entrevistados quando questionados sobre estes aspetos dos efeitos positivos decorrente do sistema de autoavalição tiveram dificuldade em apontar exemplos concretos o que por si só parece já ser um manifestação de algo por acontecer, por outro lado os dados recolhidos no âmbito desta investigação não detetaram muitos vestígios dessa transformação das práticas pedagógicas.

Assim, ao analisar-se o relatório de avaliação (de 43 páginas) elaborado pelo Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (DMCE), relativo ao 2.º período do ano letivo de 2011/2012, relatório este concebido com base nas fichas de recolha de dados da avaliação dos alunos usadas pela equipa de autoavaliação do Observatório da Qualidade, constata-se o seguinte:

as principais dificuldades sentidas e que limitam a aprendizagem dos alunos foram: a falta de domínio da Língua Portuguesa; a falta de hábitos e métodos de trabalho; dificuldade de organização do caderno diário; falta de concentração; intervenção desorganizada; falta de autonomia na realização de tarefas propostas; falta de conhecimentos de conteúdos fundamentais; comportamento perturbador/indisciplinado e falta de regras na sala de aula. (RAD, 2012, pp.37-38)

Um diagnóstico similar a este é perfeitamente visível na página 39

as principais dificuldades diagnosticadas que limitaram a aprendizagem no 3.º ciclo, nas diversas áreas disciplinares do DMCE, foram: a falta de conhecimento de conteúdos fundamentais; a falta de concentração/atenção; a falta de domínio e compreensão da Língua Portuguesa quer a nível oral quer escrito; deficientes hábitos e métodos de trabalho; falta de motivação e interesse pela Escola; a falta de material necessário aoa acompanhamento das aulas (livro, caderno); comportamento perturbador/indisciplinado e falta de regras na sala de aula (RAD, 2012, p.39).

Nestes diagnósticos de síntese realizados em sede de departamento curricular, não se consegue vislumbrar explicitamente e aparentemente nenhuma falha atribuída à estruturação da organização escolar ou à ação educativa dos professores. A reflexão conjunta de um grupo alargado de professores levou-os a concluir que as dificuldades têm uma causa – o aluno.

Deste modo e na página 41 deste mesmo relatório as estratégias definidas para fazer face aos pontos débeis detetados são as seguintes:

as principais actividades/medidas de compensação definidas pelos professores das diversas áreas disciplinares do DMCE, para colmatar o insucesso vão, no sentido de motivar os alunos de forma a melhorar a concentração, a participação nas actividades propostas, o relacionamento interpessoal, a trabalhar de forma regular, a serem mais assíduos e pontuais. (RAD, 2012, p.41)

Seguindo esta mesma direção as estratégias pedagógicas apontadas plos professores são as seguintes:

[...] motivar os alunos a estudar regularmente, a melhorar a sua postura com comportamentos adequados, a melhorar a concentração, a realizar os trabalhos de casa, apoio individualizado e resolução nas aulas das fichas de trabalho de forma regular, colmatando a falta de trabalho não realizado em casa [...] maior empenho e concentração por parte dos alunos nas actividades escolares e um maior envolvimento por parte dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos [...] estudem regularmente, façam os trabalhos pedidos em casa, se façam acompanhar do material necessário à sala de aula, estejam atentos e concentrados na sala de aula e frequentem empenhadamente as aulas de apoio à turma de forma a poderem superar as suas dificuldades”(RAD, 2012, pp. 6, 23 e 38).

Já o presidente do conselho geral afirmou referindo-se aos alunos de hoje “É muito diferente sobretudo na forma de estar na escola, mas isso é o resultado daquilo que eu lhe dizia há pouco, os pais não querem saber nada disto.” (E2A). Posto isto, manifestada a sua preocupação e a sua focagem nas questões da cidadania “[...] Neste momento todas as questões relacionadas com a cidadania são prioritárias porque só isso é que vai permitir que os saberes sejam adquiridos pelos alunos em condições normais.” (E2A).

O acentuar da responsabilidade dos pais continua na voz do presidente do conselho geral “os pais têm que ser responsabilizados pela educação dos filhos. Não podem ser os professores os únicos responsáveis pela educação dos alunos. Os pais estão completamente demitidos da educação dos filhos neste momento” (E2A).

Estas mesmas preocupações com as questões da cidadania e da responsabilidade dos pais e encarregados de educação volta a manifestar-se no discurso dos professores agora por intermédio do grupo de autoavaliação “O nosso objetivo é conseguir cidadãos preparados.” (E3A2), para depois confirmarem a dificuldade do trabalho “Não é fácil no nosso caso. A escolha dos alunos

não depende de nós o que nos condiciona fortemente, mas consegue-se com o empenhamento do corpo docente [...] o ministério depois coloca-nos cá alguns alunos” (E3A1).

Desta forma o discurso mobilizado com frequência pelos professores da escola relativamente aos resultados menos bons dos alunos passa em regra pela atribuição da culpa ao aluno que não revela interesse pela escola, não está motivado, não revela um comportamento adequado, não sabe estar. A seguir, a culpa é atribuída aos pais que não querem saber da vida dos filhos para nada e não os ajudam nas tarefas escolares nem os educam. Depois, a culpa é atribuída ao sistema que impede os professores de ter tempo para refletirem no essencial e que coloca nas escolas e a toda a hora alunos que não têm condições para serem integrados nas turmas. Por fim, a culpa é da sociedade porque afinal os alunos são um reflexo do que acontece à sua volta.

Em síntese, os resultados menos bons dos alunos ou o seu insucesso baseiam-se em factores externos à escola e aos docentes. Desta forma estando identificado como “culpado” o aluno é a este que cabe a responsabilidade de mudar de atitude. Logo, as estratégias de melhoria formuladas são idênticas e rotineiras e a reflexão no sentido da melhoria reduz-se.

Por outro lado a supervisão pedagógica é ténue. Não existe observação de aulas, donde, não observando as práticas dificilmente se pode verificar as práticas de avaliação, a gestão do tempo, os materiais que se utilizam, as tarefas que se mobilizam. Como refere Ventura (2006) é alta a probabilidade de dissonância cognitiva entre a representação que o professor tem do seu trabalho e o seu desempenho de facto. Como referia o presidente do conselho geral talvez fosse preferível que “ [...] em vez dos coordenadores andarem para aqui a fazer papelinhos e termos tudo certinho, se acompanhassem os colegas com mais dificuldades [...]” (E2A).

A confirmação da não influência do sistema de autoavaliação na transformação das práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente ao nível da prática letiva é dada pelo grupo de autoavaliação “os resultados da autoavaliação não se refletiram no acompanhamento e supervisão da prática letiva, porque esta área não foi objecto de avaliação [...]” (E7A).

Esta pouca influência sentida na ação educativa é manifestada por outros professores entrevistados “Até ao momento, ainda não senti nenhuma alteração nos procedimentos. Neste momento, a escola está em requalificação o que dificulta a implementação de novos procedimentos” (E7A), na falta de um conhecimento mais concreto sobre as ações tem-se confiança na direção “Não tenho conhecimento objetivo sobre as questões apresentadas, julgo que a direção terá com base nos resultados obtidos redefinido as estratégias” (E7A).

Na sua grande maioria os entrevistados confirmaram que o impacto da autoavaliação da escola na forma como se identificam as necessidades educativas dos alunos, no modo como se

efetivam estratégias de aprendizagem inovadoras, na maneira como se efetua a monitorização dos resultados, ou se estabelecem metas e objetivos em termos de processos e resultados é residual. Tudo indicia que o investimento a fazer pela escola e pelos professores neste domínio é avultado. Assim nos confirma um outro entrevistado “As práticas correntes permitem conhecer alguns pontos fortes e fracos das práticas de ensino, porém como não é efectuada uma análise integrada dos resultados, são tomadas medidas que não são monitorizadas e, sem haver a garantia de que estas terão efeito na avaliação das aprendizagens” (E8A).

A consciência e a perceção relativamente aos pontos fracos começaram a surgir. Isto mesmo se verifica numa outra fala

[...] não posso deixar de concluir que ainda há um extenso trabalho a fazer no Agrupamento para conseguir uma efectiva repercussão dos resultados da autoavaliação na melhoria da articulação entre práticas de ensino e avaliação das aprendizagens. Será, a meu ver, necessário, atuar: ao nível da estratégia da sala de aula; ao nível do processo de ensino aprendizagem pelos departamentos; ao nível da supervisão das metodologias de ensino-aprendizagem e dos próprios instrumentos de avaliação; ao nível da uniformização dos instrumentos de avaliação das aprendizagens em cada área disciplinar; em termos mais latos, ao nível da própria organização escolar (E8A).

No entanto algo parece que está a mudar em função de uma tentativa de diagnóstico mais frequente, mais refletido e dispondo de mais dados. Desta forma, surgem como melhorias na acção dos docentes, associadas ao sistema de autoavaliação o reforço do trabalho em equipa, a constituição de equipas de trabalho com professores de diferente níveis e anos de escolaridade, experiências de coadjuvação, utilização das novas tecnologias de informação, criação de novos espaços de apoio aos alunos.

Estas melhorias foram referidas por vários professores apontando a “obtenção de dados mais concretos sobre a realidade da escola que permitem uma aferição mais reflectida da realidade [...] maior rentabilização do trabalho, tendo presente a realidade escolar e fomentando o trabalho em equipa como forma de superar as dificuldades diagnosticadas” (E8A) e de uma informação mais rica “obtenção de um maior número de dados e de dados mais específicos sobre mais áreas da escola. Tomada de consciência sobre aspectos da realidade escolar, adequando o trabalho dos docentes a essa realidade. Valorização do trabalho em equipa por parte dos docentes” (E9A).

O caminho parece que começa a ser construído apesar das dificuldades refletindo-se ao nível da “constituição de grupos de trabalho o que possibilita a interacção entre os professores que lecionam o mesmo ano ou nível, dentro de um grupo disciplinar, mas não existem práticas

sistematizadas de articulação que propiciem a definição de estratégias de aprendizagem diferentes” (E9A).

Em consequência verificam-se algumas alterações “Na área das necessidades educativas especiais houve um reforço nessa área e verificou-se também uma dinamização da utilização da plataforma *Moodle*” (E8A), ainda aconteceu que também houve “A criação de um espaço de acompanhamento aos alunos, no âmbito do projecto TEIP” (E10A).

Por outro lado, e dado o facto de esta escola integrar os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) encontra-se obrigada legalmente ao estabelecimento de metas quantitativas de resultados e à prestação de contas. A escola começou assim a perceber melhor a vantagem de possuir mecanismos para uma gestão da ação educativa com base em evidências e dados concretos, pelo que, há que aperfeiçoar os mecanismos de recolha de dados e saber seleccionar a informação relevante.

Com um melhor diagnóstico e a sua concretização mais atempada conseguem-se de facto mudanças e melhorias.

com o aperfeiçoamento gradual dos mecanismos de autoavaliação, nomeadamente na recolha em tempo útil da informação relativa à qualidade do sucesso escolar dos alunos das duas escolas do Agrupamento – tornou-se possível identificar áreas de especial fraqueza no domínio do conhecimento da Língua Portuguesa, do raciocínio lógico-matemático e do domínio de línguas estrangeiras, facto que levou à introdução de novas metodologias de trabalho (criação de Turma Mais-Turma de nível, projecto Progredir e Aprender, instituição de Assessorias com co-docência em Português, Matemática e Inglês no 3.º ciclo) nos anos lectivos de 2011/2012 e 2012/2013. Foi desenvolvido um novo Programa de Tutorias [...] e foi criado o PAAFQ – Programa de Apoio às Aprendizagens em Física e Química (E8A).

Afinal parece que tem valor acrescentado a aposta em sistemas de autoavaliação. Isto mesmo nos é reforçado pela voz dos atores. A reflexão quando virada para a ação acaba por ter reflexos na ação educativa dos professores

dada a criação da co-docência (professor titular de turma mais assessor) em grupos disciplinares nucleares como o de Português e Matemática [...] têm vindo a estabelecer-se práticas inovadoras de trabalho em equipas de docentes e de monitorização próxima dos resultados deste trabalho [...] a adoção destas novas metodologias de trabalho pedagógico em contexto de sala de aula e a existência de uma nova capacidade de resposta a situações concretas de dificuldade de aprendizagem representa, a meu ver, uma significativa evolução (ou “revolução”) das práticas pedagógicas adotadas no Agrupamento e constitui, provavelmente, a vantagem mais significativa de uma prática sistemática de autoavaliação.

(E8A)

E qual terá sido a ação do sistema de autoavaliação na estruturação da organização escolar? Será que a forma como a escola se organiza para que os alunos aprendam melhor sofreu um impacto positivo decorrente da autoavaliação da escola? Existirá alguma formação de professores delineada em função dos pontos fracos detetados ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem? Foi criado algum esquema de incentivo ou algum programa específico para uma maior participação dos pais na vida da escola? Foi reformulada a forma de oferecer os apoios aos alunos? Os espaços estarão a ser melhor rentabilizados? A organização das turmas e dos horários foi reconfigurada?

No que concerne à gestão dos espaços e equipamentos, esta tem sido fortemente condicionada pelas obras de requalificação empreendidas pela empresa Parque Escolar e ainda não concluídas. Isto mesmo nos referiu um professor “A escola está a ser requalificada, por isso, presentemente, é impossível verificar os efeitos da autoavaliação na gestão dos recursos, espaços e equipamentos” (E9A).

No entanto alguns alertas estão a acontecer “A autoavaliação alertou para a rentabilização da utilização de meios informáticos (salas de informática, quadros interativos) para melhorar as aprendizagens” (E9A).

Ainda mais outro alerta parece ter acontecido na área a abertura da escola ao exterior como indicou outro professor “A autoavaliação alertou para as vantagens em estabelecer parcerias para partilhar experiências com outros agrupamentos de escolas” (E11A).

Ao nível da articulação curricular também parece que alguns efeitos já se começaram a fazer sentir na opinião de outro professor “Estão a iniciar-se as alterações a nível de mais articulação entre os vários ciclos de escolaridade, assim como a aumentar o envolvimento dos pais na vida da escola (dia eco-escolas, tardes da matemática)” (E11A).

No entanto a estratégia de envolvimento dos pais na vida da escola não é ainda assumida pela escola como uma nova política coletiva, ela vive ainda muito de ações pontuais e individuais dos seus professores tal como é referido por outro professor “Não existe uma metodologia sistematizada que potencie a participação dos pais na vida da escola, apenas uma adoção de estratégias por parte dos diretores de turma, quer na informação transmitida nas reuniões realizadas em cada período, quer nos contactos individuais que privilegia (E12A).

Ao nível da integração dos novos professores e da escolha dos diretores de turma são áreas encaradas pelos professores como responsabilidades da direção pelo que não foram alvo de análise quer por parte do sistema de autoavaliação quer ao nível dos órgãos pedagógicos.

Na área do plano de formação interno ainda não existe uma ligação entre as áreas identificadas como frágeis, a necessidade de implementar novas formas de ensino e formular novas estratégias de aprendizagem e a formação ministrada. Isto mesmo é confirmado por um professor quando referiu “Os domínios da definição do plano interno da formação no Agrupamento e da participação de pais/EE são, a meu ver, claramente deficitários ainda que as causas sejam variadas e, no segundo caso, dificilmente superáveis” (E12A).

Algumas coisas entretanto vão acontecendo na tentativa de captar os alunos tal como é referido “A escola estabeleceu parcerias com empresas no sentido de diversificar a oferta formativa e aproximar os alunos do mundo do trabalho, porém, as ações de melhoria implementadas não são monitorizadas e, é dada continuidade às parcerias e projectos existentes, sem haver garantia de que estas estão a cumprir os objectivos com que foram criadas” (E13A).

Também se têm traçado estratégias de melhorar os resultados através do encaminhamento dos alunos para outro tipo de ofertas formativas em função do seu perfil

a maior facilidade de recolha dos elementos relativos ao aproveitamento escolar dos alunos, em especial no 3.º ciclo, tem permitido uma análise mais cuidada dos percursos escolares individuais e identificando situações em que se mostra mais conveniente dirigir os alunos para outras variantes da oferta educativa actualmente existente no Agrupamento, designadamente a nível de cursos CEF Tipos 2 e 3 e de Cursos Profissionais e de Educação e Formação de Adultos (EFA). São transmitidas no final de cada ano lectivo, indicações às equipas de formação de turmas, com particular realce para a composição das turmas de 7.º e 9.º ano de escolaridade (E8A).

Contudo, e apesar de algumas ações positivas elas não aparecem como fruto de uma estratégia global articulada, cuidadosamente pensada, refletida e monitorizada para se perceber os seus efeitos. Parecem constituir-se essencialmente como respostas pontuais a problemas inadiáveis que carecem de resposta imediata.

Os efeitos da autoavaliação na forma como a escola se organiza para que os alunos aprendam melhor, são pelos dados recolhidos, quer ao nível da voz dos indivíduos quer dos registos analisados, tudo indica, residuais e pouco significativos.

Neste contexto e nesta escola a estruturação da organização escolar passa em primeiro lugar por dispor de uma oferta formativa que promova a importância e o valor das aprendizagens junto dos alunos, até porque como referiu uma assistente operacional “Os alunos estão na escola mas não vão às aulas, muitos vêm à escola só para ir ao refeitório e ao bar comer (E4A). Assim, a

escola têm aproveitado a informação decorrente do sistema de autoavaliação sobretudo para diversificar a oferta formativa e promover as parcerias no sentido de “agarrar” os alunos pois mais importante do que os alunos irem à escola é irem às aulas.

5.5.Síntese interpretativa

Em relação à construção e utilização do sistema de autoavaliação na escola **A** os dados que recolhi levam-me a afirmar que o mais provável é que se esteja ao nível de um relacionamento tornado necessário por imperativos legais desde 2002, que se foi mantendo por força da pressão da avaliação externa da IGE concretizada nesta escola em 2009 e que se tem vindo a fortalecer um pouco pelo esforço de um pequeno grupo de professores, impulsionados e supervisionados pela direção, que começam a perceber que podem ter uma perspetiva mais abrangente e obter melhorias nas suas formas de trabalhar e nos seus resultados se forem para além do mundo da sua área disciplinar, do seu departamento, e da sua sala de aula.

Verificada pelos dados acima expostos a “realidade” como ela se apresentou estou em crer que uma síntese interpretativa da escola **A** pode passar pelas seguintes linhas de força: liderança esforçada e cheia de boas intenções principalmente da liderança de topo que acumula cerca de trinta anos de experiência no cargo; professores resilientes e com alguma dificuldade de pensarem e construírem novas formas de trabalho.

No meio deste quadro vai surgindo uma espécie de sistema de autoavaliação conforme as possibilidades o permitem, cumprindo a obrigatoriedade legal, embora começado a ser percecionado como útil e necessário mas, adiado, pelo contexto repleto de carências e urgências.

Assim, julgo que se pode inferir que:

1. Falta uma perceção clara, uma reflexão profunda e uma consciencialização de facto sobre a importância e o papel da autoavaliação para a melhoria da organização da escola e para a melhoria do sistema de ensino e em particular das aprendizagens;

Esta falta de reflexão é condicionada pela ausência de professores com formação especializada na área da avaliação das escolas e pelo facto, da autoavaliação estar a cargo de um núcleo reduzido de professores o que se constituiu até agora como fator impeditivo para uma discussão alargada ao nível da escola.

2. Faltam lideranças fortes, fundamentalmente a nível intermédio, que sejam esclarecidas e que mostrem capacidade de romper a “inércia da rotina”;

Como se constatou, a ênfase colocada no combate ao insucesso em vez da tentativa de melhorar o sucesso tem feito recair a culpa no aluno que tem que assumir a responsabilidade de mudar de comportamento. Os maus resultados têm uma causa afinal externa, não se deve aos professores nem à organização da escola. Como referiu um professor

são factores que determinam o sucesso escolar. Por exemplo no 7.º ano temos oscilações, por força da influência da população escolar que não controlamos nesta zona. Por exemplo, por força dos alunos dos países africanos de língua oficial portuguesa que estão sempre a chegar o que nos afecta muito aqui. Há turmas do 7.º ano em que são todos ou quase todos alunos dos países africanos de língua oficial portuguesa. Também temos o problema dos 7.ºs anos que nos mandam para nós. Em parte devido à indisciplina, os 7.ºs anos são muito indisciplinados. (E3A1).

E afirmou outro professor “Nós, sabemos bem, temos a noção quantitativa de quais são as disciplinas de sucesso. Às vezes depende da especificidade da disciplina e não do professor.” (E3A4).

3. Não existe um sistema de autoavaliação sistemático, rigoroso, credível, ao serviço do desenvolvimento organizacional, do desenvolvimento profissional e da melhoria das aprendizagens dos alunos mas apenas uma análise um pouco mais elaborada sobre os resultados dos alunos;

O quadro concetual adotado assenta na análise dos resultados dos alunos e num questionário de satisfação sobre os serviços, não existindo nenhuma ligação entre a avaliação da escola e o plano de formação dos professores. Também não é feita nenhuma supervisão letiva de acompanhamento de professores com dificuldades.

4. O que existe repousa exclusivamente nas mãos dos professores sem a participação e envolvimento dos principais *stakeholders*;

Embora todos os entrevistados tenham considerado importante uma constituição diversificada do grupo de autoavaliação o facto desta iniciativa, ter partido da direcção e a directora intuir como difícil o envolvimento dos pais e de outros *stakeholders* têm sido os professores em exclusivo a assumir esta tarefa.

5. Os impactos na vida da escola são diminutos, até porque não é nem nunca foi elaborado um plano gradual de melhoria.

Embora alguns professores da equipa de autoavaliação já se tivessem questionado sobre esta ausência o facto é que até à data não foi elaborado nenhum plano de melhoria na sequência da realização da autoavaliação. Afinal a directora nem concorda com algumas das respostas que são

dadas aos questionários pois os respondentes não conhecem todos os dados e acredita-se que a direção e os departamentos curriculares depois de conhecidos os pontos fracos tomam as medidas necessárias de melhoria.

6. Não é feita uma monitorização que permita perceber do alcance, eficiência ou eficácia das medidas que vão sendo implementadas.

No entanto e pela primeira vez foi definido um referente interno no projeto educativo para o triénio 2010/2013, em termos de taxas de sucesso académico dos alunos indiciando já a necessidade de orientar a ação para a melhoria e de prestar contas dos resultados que se vão obtendo.

7. Os impactos no desenvolvimento profissional dos professores são desconhecidos;

Sendo os resultados dos alunos atribuídos a causas externas e não havendo um plano de formação interno definido em função das necessidades sentidas de formulação de novas estratégias de ensino e aprendizagem intui-se que são mínimos os impactos no desenvolvimento profissional dos professores.

8. A apropriação por parte dos professores fica-se por uma análise documental e uma reflexão superficial ao nível dos departamentos, do conselho pedagógico e do conselho geral.

O circuito do relatório decorrente da autoavaliação está bem definido e passa pela supervisão destes órgãos, que contudo, ainda têm alguma dificuldade em entender alguns conteúdos do relatório pelo que costumam pedir esclarecimentos ao grupo de autoavaliação. Não se percebendo ainda bem o relatório mais difícil se torna a força e credibilidade do mesmo para promover a mudança no sentido da melhoria.

9. A sala de aula continua praticamente intocável. O que lá se passa de muito bom ou de muito mau fica apenas para o registo do professor e do grupo turma.

A este nível quer a diretora quer os professores confiam nos seus pares e acreditam que o desempenho real do seu trabalho está refletido nos resultados dos alunos.

10. Para além da Diretora, de outros membros da direção e do núcleo duro de professores (neste momento quatro) que constituem o Observatório da Qualidade, a questão da autoavaliação da escola é algo que não preocupa os professores, não faz parte das suas perceções como sendo fundamental para a melhoria, é algo estranho ainda à cultura da escola.

Sendo o quotidiano desta escola marcado por um apinhado de urgências esta pressão faz-se sentir sobre os professores no sentido de retirar energias, roubar clarividência e de não deixar espaços de reflexão que vão além do curto prazo. Este dia-a-dia agitado está bem patente no que a assistente operacional descreveu quando refere o seguinte:

entram no pavilhão aos gritos. Dizemos-lhe para se calarem e respondem: calo-me agora, calo-me agora. Eles faltam-nos ao respeito. Dizem logo que vá mandar calar não sei quem. Ao fim de não sei quantas participações é que vão para casa. Enquantam esperam e não esperam, vão sendo malcriados porque acham que não lhes acontece nada. Os miúdos atualmente acham que são inatingíveis. (E4A).

e quando a assistente operacional acentua esta imagem afirmando que

atualmente não está a acontecer muito isso. Muitos professores não têm mão nos alunos. Não conseguem controlar a disciplina dentro da sala de aula. Os alunos fazem muito barulho. Os professores não se conseguem ouvir dentro da sala de aula. Ouvem-se mais os alunos. Mas isso também é das leis. Porque é assim se um aluno é posto na rua por qualquer motivo, ele (professor) não lhe pode levantar a voz, porque é assim (E4A).

Assim, e apesar dos atores educativos entrevistados manifestarem a sua preferência pela autoavaliação relativamente à avaliação externa ao referirem que “ [...] a avaliação externa vem ver apenas aspetos puramente burocráticos das questões. Só vêem papéis e portanto não me parece que essa avaliação tenha algum interesse para as escolas.” (E2A); e reafirmarem que “Para nós é mais importante a autoavaliação. A autoavaliação é real [...] ” (E3A); pode afirmar-se o seguinte:

11. O “sistema de autoavaliação da escola” não se tem constituído como uma estratégia pedagógica sustentada de ajuda à melhoria da escola e das aprendizagens, sendo que o processo de construção de uma *nova gramática da escola* vai ensaiando os seus primeiros passos mais por força da entrada da escola nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária no ano letivo de 2009/2010 e das obrigações legais daqui decorrentes.

Face ao exposto, a minha reflexão leva-me a dizer que o encontrado nesta escola no âmbito do seu sistema de autoavaliação é em tudo compaginável com o que refere Azevedo:

conheço bem as escolas portuguesas [...] Na sua maioria existe clima de esforço, existe dedicação profissional dos professores, existe empenho dos directores [...] Mas não existe, em simultâneo, capacidade de focar as organizações escolares no essencial, o ensino e as aprendizagens [...] Ou seja, o esforço humano e profissional dispersa-se, a dedicação produz muita ineficácia e ineficiência, os directores e os gestores intermédios das escolas não estão devidamente preparados para gerir escolas focadas no essencial, no desenvolvimento, com projectos autónomos, em liberdade e responsabilidade (Azevedo, 2011, pp.68 e 69).

Este esforço humano e profissional que se dispersa e que acaba por não produzir os resultados em torno de uma autonomia construída tem tradução no caso da escola A num conjunto de ações e esforços levados a efeito pela diretora.

Trata-se de uma diretora que costuma privilegiar o contato com os alunos. Ela própria refere que “Para mim o fator que privilegio é os alunos” (E5A), facto que é confirmado por uma assistente operacional que sublinha “É uma diretora que, sabe ouvir a opinião dos alunos, ajuda, faz perguntas, quer sempre saber se os alunos estão bem cá na escola [...]” (E4A), e que na opinião de um professor se “ [...] a diretora não faz mais é porque não pode [...]” (E7A).

No entanto e talvez porque se dispersa e desgasta sem estabelecer prioridades não tem tempo para ler sobre as matérias da avaliação das escolas. Ela mesma afirma que “Nós não temos tempo para ler sobre estas coisas. Gostava de lhe perguntar a si [...]” (E5A).

Por outro lado ainda desconfia do valor da avaliação externa o que é perceptível quando referiu “Sempre se aprende alguma coisa [...] sempre foi útil em algo, [...] às vezes não veem bem a situação. São poucos dias.” (E5A).

Mas não acreditando muito num olhar externo também não vê muitas razões para internamente se focar no ensino-aprendizagem porque por um lado acredita na competência dos professores “É evidente que eles têm que se dedicar mas isso aí eu não ponho em causa. Acima de tudo eu sou professora e parto sempre do princípio que eles são competentes.” (E5A), e por outro lado verifica a competência dos professores pelo que eles dizem e escrevem nas atas “Porque os professores têm que transmitir o que acontece nas aulas. Quando se lê as atas dos conselhos de turma, das reuniões intercalares, verificamos lá que determinadas turmas são perturbadoras [...]” (E5A).

Assim, esta diretora que pelo seu longo tempo de permanência no cargo e na escola é o rosto mais visível da sua representação, desconfia da administração educativa, não colcoça em causa os seus pares, dispersa-se ouvindo os alunos o que em si é positivo mas, porque tem dificuldade em se focar no ensino e nas aprendizagens, tem dificuldades em produzir melhorias concretas na sua luta contra o insucesso.

Talvez que nesta escola também esteja a acontecer algo similar ao que recorda Ventura (2006) que é o de que nas escolas que colocam o enfoque nas pessoas, os seus resultados são concebidos larga e imaginativamente pelo que o seu sucesso é tão subjetivo a nível moral e interpessoal como é a nível instrumental.

CAPÍTULO 6 - ESCOLA L: UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE

6.1.O contexto

Sobranceria, anarquia organizada, cosmopolitismo, simpatia, interiorização do sentimento de que “somos diferentes”, estas são as palavras que no meu entender melhor espelham o dia-a-dia desta escola e que impulsionam a ação dos atores educativos.

Esta mesma diferença espelha-se numa prática assumida pela escola como natural e que consiste no facto dos seus alunos optarem por tranquilamente completarem o 12.º ano em dois anos letivos. Isto mesmo é confirmado pela IGE no seu relatório da primeira avaliação externa realizada na escola “ muitos alunos optam por realizar o 12.º ano em dois anos, pois por um lado, muitos já se encontram no mercado de trabalho em *part-time*, por outro, para obterem melhores classificações nas diferentes disciplinas com vista ao ingresso no ensino superior, ou ainda por ambas as situações.” (IGE, 2008, p.4).

Com alunos provenientes maioritariamente de um meio socioeconómico médio e alto, e tendo em atenção as características específicas da escola, a maioria dos alunos sente-se à vontade para poder disfrutar num ambiente tranquilo e de liberdade e sem pressões aparentes, do tempo que considere necessário, para alcançar no 12.º ano de escolaridade a melhor média para ingressar num curso do ensino superior.

No que concerne às experiências avaliativas deve dizer-se que a escola **L** foi sujeita a avaliação externa pela primeira vez por parte da Inspeção-Geral da Educação no ano de 2008.

No seu relatório de Fevereiro de 2008 e no que concerne ao item *Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola* pode-se ler:

a candidatura ao Programa Avaliação Externa das Escolas gerou a necessidade de criar um sistema de auto-avaliação, tendo sido constituída uma equipa para esse fim. Apesar de haver uma recolha e discussão dos resultados académicos em vários sectores não tem havido um trabalho sistemático de articular e analisar a informação recolhida com vista a uma avaliação global do desempenho da Escola.

A liderança da escola, a estabilidade do corpo docente e a motivação da equipa responsável pela auto-avaliação indicam que existem condições para implementar, a médio prazo, e desenvolver um processo de auto-avaliação que conduza a um progresso com sustentabilidade (IGE, 2008, p.5).

Na sequência desta avaliação externa a escola iniciou a sua autoavaliação de uma forma formal no ano letivo de 2009/2010 com o início deste projeto de investigação. A este propósito transcreve-se aqui um *mail* recebido de um professor da escola dando conta de uma conversa tida no conselho pedagógico sobre a autoavaliação, onde se pode ler o seguinte:

o presidente dissertou sobre a dificuldade de se constituir, na escola, uma equipa para trabalhar na sua avaliação interna. Disse ainda que esta equipa poderá contar com a contribuição de Rui Gonçalves, doutorando que há três anos se ofereceu para colaborar no desenvolvimento deste processo de autoavaliação. Salientou ainda a importância de se incrementar este trabalho num esforço em ordem a promover-se a melhoria contínua da organização escolar aos vários níveis e solicitou aos departamentos que angariem pessoas para integrar essa equipa até ao fim da segunda semana de novembro, para que se possam iniciar os trabalhos o mais rapidamente possível. (*e-mail*, 6/11/09)

Neste mesmo *mail* dava-se conta de uma reação que tinha sido de imediato desencadeada como sequência da reunião do conselho pedagógico. Assim, uma coordenadora de departamento auscultava um professor da escola nestes termos

olá [...], hoje o chefe, no conselho pedagógico, pediu-nos que “angariássemos” nos nossos departamentos professores para fazerem parte da equipa de autoavaliação da escola. Uma vez que tu já estás na equipa, achei que podíamos conversar sobre quem, do meu minúsculo departamento, poderá desempenhar bem esse papel. Pensei no [...], não faço ideia se ele aceitaria uma tarefa dessas, mas mais importante é saber se tu gostarias de trabalhar com ele. O que achas? (*e-mail*, 06/11/09).

A resposta dada foi a seguinte “O [...] é um dos professores que mais respeito na escola, mas não sei se aceitará” (*e-mail*, 06/11/09).

Como se constata este processo de autoavaliação começou a assumir forma em novembro de 2009.

No que concerne às intenções expressas nos documentos de trabalho pode verificar-se as constantes no seu último projeto educativo que data de maio de 2011, e onde se enumeram os seguintes seis objetivos específicos:

1- Redefinir e concertar objectivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação; 2 – Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar; 3 – Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial; 4 – Promover e potenciar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa acção construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e

imagem naturalmente se alterem; 5 – Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, dentro e fora da escola; 6 – Implementar mecanismos de avaliação do projecto educativo, definindo recursos, modalidades e procedimentos, com vista a perseguir-se um duplo desiderato: ...a auto-avaliação da escola. (PEL, 2011, pp. 9-14).

Como se pode verificar estes objetivos ou metas encontram-se definidos apenas qualitativamente. Neste projeto educativo concebido para vigorar até ao ano letivo de 2013/2014 não se encontram quaisquer indicadores quantitativos. O mesmo acontece relativamente aos planos anuais de atividades que operacionalizam o projeto educativo. Os objetivos aparecem sempre expressos de forma qualitativa.

No entanto, a escola utiliza na análise estatística que faz dos resultados dos alunos e como comparação o referente externo dos resultados nacionais dos exames do ensino secundário. Isto mesmo pode ser constatado no seu projeto educativo que refere o seguinte:

embora os resultados escolares possam ser sempre melhorados, verificamos, a partir das análises que temos feito dos dados estatísticos relativos ao sucesso, que eles são geralmente bastante satisfatórios uma vez que se verifica relativamente ao ano letivo de 2009/2010 que as taxas de repetência verificadas na escola foram de 3,5%; 9,1% e 27,5% respetivamente no 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano por contraposição com os valores nacionais de 13,45, 9,1% e 32,9%. Por seu turno, as taxas de transição e conclusão no 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano em 2010/2011, foram respectivamente de 95,8%; 86,7% e 70,5%. (PEL, 2001, p.6)

Já no Plano Anual de Atividades para 2011/2012 constava o objetivo específico – Desenvolver o processo de autoavaliação – enquadrado no objetivo geral “Implementar mecanismos de avaliação do projecto educativo e do regulamento interno, definindo recursos, modalidades e procedimentos que conduzam a uma permanente melhoria da escola nas suas múltiplas vertentes.” (PAL, 2011, p.32).

Por sua vez no Plano Anual de Atividades para o corrente ano letivo de 2012/2013 e de forma similar constava o objetivo específico – “Desenvolver o processo de auto-avaliação – dele constando a intenção de realização da seguinte actividade - monitorização do processo através de: a) consulta documental; b) realização de questionários e entrevistas em painel; c) acompanhamento do processo de elaboração dos planos de melhoria; d) Elaboração de relatórios; e) Análise de dados objectivos e quantitativos; f) Organização e tratamento de dados estatísticos das classificações dos alunos nos vários períodos e comparativamente a outros anos” (PAL, 2012, p.25).

No ano letivo de 2011/2012 a escola L foi alvo de uma nova avaliação externa, enquadrada no novo ciclo de avaliação da agora Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

No relatório de 11 e 12 de abril de 2012, da IGEC, referente a essa avaliação e no que concerne ao item *Autoavaliação e Melhoria*, pode ler-se:

o relatório anual produzido pela equipa de autoavaliação, com base nas informações oriundas de estruturas internas, tem tido impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, nomeadamente a concretização de procedimentos para potenciar as oportunidades de melhoria identificadas. No entanto, esta é uma área a melhorar, de modo a promover práticas contínuas e progressivas de autoavaliação e a responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo. (IGEC, 2012, p.8).

Verifica-se aqui neste relatório da IGEC de 2012 um descritivo que evidencia uma melhoria no item da *Autoavaliação* quando comparativamente ao expresso no relatório do ano de 2008.

Como exemplo de uma outra prática avaliativa da escola, foi implementado o Observatório do Percurso do Aluno (através de um questionário *online*) tendo a escola aderido ao Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES). Dos alunos que concluíram os seus cursos na escola no ano letivo de 2010/2011, pôde assim verificar-se que 91% ingressaram em cursos do ensino superior público.

Por fim e nesta fase em que se procura contextualizar a escola nomeadamente em termos de tradição de práticas avaliativas existentes, dado que como se tem vindo a referir, o seu clima de escola e o seu contexto não representam uma variável neutra para a formulação do desenvolvimento do seu projeto de autoavaliação, verifique-se uma vez mais o expresso ao nível do plano das intenções no projecto educativo

finalmente, e como implícita ou explicitamente já se referiu ao longo deste documento de intenções e projectos, é retirando-nos dele, mas não o retirando de nós, que ele se incia e se torna vivo: através da nossa reflexão, colaboração e prática contínuas com vista à sua permanente concretização, crítica e renovação. Sendo que nem as duas últimas são possíveis sem a primeira, nem o contrário seria verdade. Com um único fim: a construção. Os materiais a usar serão os que aqui, de forma mais ou menos óbvia, largamente se explanaram: a arte, a criatividade e a imaginação, a técnica, a pedagogia, a ética, o bom senso, a confiança, a consistência e a perseverança. Porque o que fizemos pela comunidade (neste caso, a escola) nas suas partes e no seu todo, é por nós que faremos. Nada existe em separado. A separação é uma falsa autonomia. Autonomia é a liberdade e a responsabilidade individual em colaboração/celebração/consagração com o colectivo (PEL, 2011, p.14).

Julgo que esta reflexão com que se encerra o projeto educativo da escola **L** elucida de forma clara o contexto em que se movem e articulam os principais atores educativos. A linguagem utilizada parece também ser reveladora do *ethos* escolar e contrasta nitidamente com a linguagem simples e pragmática da outra escola onde se desenrolou esta investigação. Esta linguagem é nitidamente mais densa e criativa.

6.2.A entrada na escola

A minha entrada na escola beneficiou do conhecimento pessoal que tenho do diretor da escola e de outro professor que lá trabalha, fatores que ajudaram a que fosse aprovada a minha proposta de investigação em conselho pedagógico.

A minha entrada na escola beneficiou igualmente de outros dois fatores. Em primeiro lugar, do relatório de avaliação externa da IGE de fevereiro de 2008, que refere a propósito da autoavaliação da escola o seguinte:

tem havido uma recolha e discussão sobre os resultados académicos em vários sectores (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Departamentos e Conselhos de Turma) mas não tem havido um trabalho sistemático de articular e analisar a informação recolhida, com vista a uma avaliação global do desempenho da escola. A candidatura ao Programa de Avaliação Externa das Escolas gerou, em Conselho Pedagógico, a necessidade de criar um sistema de autoavaliação. Foi nomeado um professor para liderar este processo, visto que tem uma formação avançada na área da investigação educacional, desenvolvendo um modelo de análise, de acordo com o sistema de Avaliação Externa em curso. Formou um “núcleo duro”, do qual fazem parte o Coordenador TIC, de modo a implementar a recolha e sistematização da informação através da plataforma *Moodle*, e uma professora que se encontra a realizar o doutoramento e está familiarizada com métodos quantitativos, estabelecendo ligações com outros agentes com posições estratégicas na Escola. Esta equipa já estabeleceu uma calendarização com as etapas a desenvolver até Julho de 2008 e começou a elaborar questionários para aplicar aos diferentes elementos da comunidade escolar. (IGE, 2008, pp 11-12).

Em segundo lugar, do facto da tentativa enunciada no parágrafo anterior pela IGE no seu relatório, de a escola iniciar um sistema de autoavaliação não se ter concretizado até então.

Assim, e depois de uma primeira visita à escola e de uma primeira reunião informal com o diretor no início de 2009, este estudo começou a desenvolver-se no terreno com a equipa de autoavaliação finalmente constituída, no final do ano de 2009. Para uma melhor compreensão

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARACTERIZADA PELA DESCONTRACÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE

desta entrada na escola recordo agora algumas notas de campo que fui escrevendo e que ilustram o ambiente vivido:

reunião num contentor pré fabricado pois a escola está a ser intervencionada pela parque escolar. Participaram o diretor, a presidente do conselho geral e quatro elementos do grupo de autoavaliação. Houve uma conversa de sensibilização para a autoavaliação das escolas. O diretor revelou que gostaria de poder avaliar na escola o modo como se trabalha com os alunos para melhorar a qualidade. Bom acolhimento. Foi marcada a próxima reunião para Janeiro (DCL, 17/12/2009).

O ambiente era marcadamente de confiança e de franca colaboração entre os elementos da escola e o investigador. Este mesmo ambiente continuou nos meses seguintes. Disso dei conta no meu diário de campo: “Reunião para mais uma sessão de sensibilização com a equipa de autoavaliação. Reflexão sobre o que avaliar? Porquê avaliar? Como avaliar? O que fazer com os resultados da autoavaliação”. (DCL, 27/01/2010).

E tudo continuou numa atmosfera de diálogo e colaboração: “Visita às instalações. Nova sessão de sensibilização sobre a autoavaliação. Conversa sobre modelos de autoavaliação mais utilizados.” (DCL, 10/02/2010).

Passada esta fase inicial de sensibilização ou de reflexão conjunta o grupo livremente e através da sua própria dinâmica decidiu o seu rumo e fez as suas escolhas. Deve dizer-se que durante estas sessões de sensibilização o investigador não assumiu a figura de amigo crítico nem foi alguém que exercesse influências no sentido de querer ser ele a apontar os caminhos do desenvolvimento do sistema de autoavaliação. As sessões constituíram-se como verdadeiros momentos de reflexão em que alguém exterior ajudava a colocar questões mais do que a dar respostas.

O grupo de autoavaliação autonomamente fez as suas opções como se pode constatar pela nota de campo seguinte:

reunião com o grupo de autoavaliação para perceber o trabalho que se estava a desenvolver. O grupo achou que o mais importante era recolherem a perceção dos diferentes atores educativos sobre a realidade da escola. Escolheram como domínios a avaliar os da avaliação externa da IGE. Resolveram fazer questionários e depois entrevistas em painel. Os painéis escolhidos foram 1) Direção, 2) Professores, 3) Serviços de Psicologia e Orientação e Educação Especial, 4) Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais; 5) Diretores de Turma, 6) Coordenadores de Departamento e de Disciplina, 7) Alunos, 8) Conselho Geral, 9) Encarregados de Educação (DCL, 03/06/2010).

A equipa de autoavaliação ia fazendo algumas confissões: “O grupo de autoavaliação indicou como principais constrangimentos sentidos na realização do trabalho o tempo escasso que tinham para trabalhar e a falta de cultura de avaliação. Pensam que as pessoas gostam de ser ouvidas e acham importante a avaliação. Acreditam que a avaliação externa deve ser complementar da autoavaliação.” (DCL, 14 /06/2010).

Revelando a relação de estreita colaboração e já de alguma confiança entre o grupo de autoavaliação e o investigador, participei como observador numa entrevista em painel feita pelo grupo. Dessa observação anotei o seguinte:

observação de um painel de entrevistas de coordenadores de disciplinas constituído por oito pessoas (sete mulheres e um homem). Duas horas de duração. Um colega perguntou quem eu era uma vez que não me conheciam. Apresentei-me. Um dos elementos do grupo de autoavaliação explicou que tinha sido o grupo que decidiu o que era importante avaliar e os domínios de avaliação a utilizar. Explicação talvez demasiado longa aos entrevistados em relação ao que se pretendia. Os colegas fizeram perguntas para melhor perceberem o questionário a que tinham respondido. Nota-se falta de confiança e algum medo nas respostas. As pessoas têm dificuldades em apontar formas de melhorar, mas a riqueza de escutar as pessoas é grande (DCL, 07/07/2010).

Como se pode constatar o grupo de autoavaliação ganhou a sua identidade em consonância com o contexto e a cultura da escola, fez as suas opções e construiu assumidamente o seu caminho, que se irá mais à frente tentar perceber como se desenvolveu.

6.3.O conceito de escola de qualidade

Como encararão nesta escola, os diversos atores educativos, o conceito de escola de qualidade? Será que o conceito encerrará alguma plasticidade e variará consoante o grupo de atores educativos?

À semelhança do que estava a acontecer na outra escola também aqui fui movido pela curiosidade de compreender ouvindo diversos tipos de atores educativos qual o seu conceito de escola de qualidade, dado a relação deste conceito e a sua importância para o desenvolvimento do sistema de autoavaliação. Será que é mais valorizada a dimensão da equidade ou da eficácia? Da igualdade de oportunidades ou da eficiência? Ou aparecerá valorizada uma outra dimensão?

Assim, e dando em primeiro lugar a voz aos alunos constatei que estes valorizavam essencialmente o ambiente e a sua participação na vida da escola.

Como referiu um aluno, uma escola de qualidade “É aquela em que os alunos se sentem bem e podem participar na vida da escola. A participação dos alunos para mim é essencial. Uma outra questão é o nosso horário que é pesadíssimo.” (E2L), para este aluno o que interessava mesmo na escola era os alunos sentirem-se bem e isso era inequívoco nas suas expressões “Claro que sim, claro que sim [...] É uma escola onde os alunos se sentem bem, participam, gostam de estar.” (E2L).

Já para o pessoal não docente o ambiente e as relações de trabalho parecem constituir-se também como o fator mais importante. A este propósito uma funcionária afirmava sobre o conceito de escola de qualidade “É aquela que tem boas condições para nós trabalharmos e para os alunos estarem. É a que tem bons materiais como as tecnologias de informação e bom ambiente.” (E1L).

Por outro lado, e na opinião de uma mãe e encarregada de educação uma escola de qualidade “É uma escola que reúne vários fatores tais como boas instalações, professores competentes e em que para além da parte teórica haja uma parte prática importante.” (E3L). Neste caso verificou-se uma ênfase na componente relativa à utilidade das aprendizagens sendo assinalada a competência dos professores como requisito de qualidade para a escola.

Já para outros professores, uma escola de qualidade é aquela que acontece “[...] Quando atingimos os resultados que são esperados. Quando atingimos os objetivos propostos pela escola no seu projeto educativo. Aquela em que os alunos gostam de trabalhar e o fazem à vontade e com vontade.” (E4L).

Mas uma escola de qualidade pode também pode ser para outro professor “[...] aquela que é capaz de perceber em cada momento qual é o desafio que se coloca seja qual for a área da vida da escola e vai à procura de respostas de excelência para as questões que são colocadas em cada momento. Uma escola de qualidade é uma escola atenta, disponível para se questionar e que encontra dinâmicas” (E6L3).

Dos professores entrevistados há quem acredite que uma escola de qualidade é aquela “[...] que se autoregula.” (E5L) e também aquela “Que procura sempre a excelência e nunca a mediania” (E6L2).

Para os professores ouvidos a escola de qualidade passa ainda por ser “uma escola que clarifica bem quais são os seus objetivos e adequa as estratégias e o trabalho que se faz nessa escola a esses objetivos” (E6L1) e se caracteriza por ser “uma escola onde os alunos se sentem bem,

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
aprendem bem, onde os professores ensinam bem, onde os alunos encontram os meios para o desenvolvimento pessoal.” (E5L).

Associado a este conceito de escola de qualidade os professores apontam ainda como indicadores de qualidade a “Exigência, bons professores, rigor, uma boa liderança, alguém que comande o leme, criação de boas expetativas e bom ambiente e termos bons chefes é essencial.” (E6L1/2/3/5).

No entanto para se obter uma escola de qualidade parece que o mais importante é a conjugação de uma série de fatores “Tudo isto equilibradamente. Pode haver uma liderança, mas a experiência, o rigor, a vontade de fazer sempre melhor são os fatores mais importantes. Os fatores materiais claro que ajudam, mas podemos ter as melhores das instalações e não os melhores dos trabalhos” (E4L).

Para estes professores o “bom chefe” ou o “chefe” passa por ser “ [...] aquele que nos manda fazer um trabalho. Os coordenadores de departamento, as lideranças. Se os chefes não forem competentes o ambiente torna-se mau.” (E4L).

Uma vez mais os professores que se pronunciaram não deixaram de mencionar para o bem e para o mal a importância do que denominam de “chefes”. Parece que a palavra liderança não é usual no léxico destes professores.

Em síntese, para os professores entrevistados na escola L para além de boas condições de trabalho e de um bom ambiente, a clarificação de objetivos, a procura de resultados e o papel das lideranças, ou melhor, dos chefes, aparecem como fatores que interligados podem conduzir a uma escola de qualidade.

Algo porém parece incontornável sobressaindo da voz dos professores auscultados. Esse facto é a importância que atribuem a uma a uma voz competente que ajude a apontar os caminhos para o alcançar de uma escola de qualidade.

De notar assim e uma vez mais, que o conceito de qualidade revela de facto toda a sua polissemia por um lado e a sua variabilidade consoante os atores mesmo dentro da mesma organização.

6.4.A construção e utilização do sistema de autoavaliação

À semelhança do que foi feito para a escola A tentar-se-á aqui decodificar mais detalhadamente como a escola L se organizou para a autoavaliação e como ocorreu o desenvolvimento do sistema de autoavaliação com todos os riscos, constrangimentos e conquistas que lhe estão associados.

Sendo assim, nada melhor uma vez mais, do que dar voz aos protagonistas, tentando interpretar a realidade da forma o mais rigorosa possível.

Qual será então a grande razão por detrás da promoção do sistema de autoavaliação nesta escola?

Se a voz dos alunos fosse a única a ser ouvida justificava-se desde logo a existência de um sistema de autoavaliação porque parece não ser do seu agrado a pedagogia utilizada pelos professores em sala de aula que pensam ser demasiado transmissiva “Muito, muito, muito. Eu noto isso ainda nesta escola” (E2L), além do mais e também segunda esta aluna ouvida a autoavaliação justificava-se porque a escola e as escolas em geral precisam de fazer algumas transformações que passam por ser “ [...] necessário um maior envolvimento dos alunos na vida da escola e uma outra forma de ensinar” (E2L).

Já de acordo com os professores que constituem o grupo de autoavaliação a razão de ser da promoção da autoavaliação na escola prende-se essencialmente com a “ [...] influência da avaliação externa da IGE que já cá esteve. O diretor começou a falar do assunto e levou-o a conselho pedagógico e nós oferecemo-nos.” (E6L3), ou seja, “Autopropusemo-nos.” (E6L1).

Afinal parece que o sistema de autoavaliação foi promovido sobretudo pela pressão da avaliação externa da IGE, pela necessidade de cumprir uma obrigatoriedade legal e pela necessidade de uma confrontação com um olhar externo.

Mas não terá havido também uma necessidade sentida internamente pelos atores educativos de forma a disporem de um sistema de ajuda à melhoria? A resposta a esta pergunta surge pela voz do grupo de autoavaliação “O processo de autoavaliação fazia parte de contingências da vida da escola. Era uma imposição legal que fazia com que a escola tivesse que o fazer.” (E6L1), afinal tratou-se como se tinha visto em primeira instância de um imperativo legal, o que é confirmado “Exatamente. Mas ao mesmo tempo por conta de uma reflexão que se vinha fazendo há alguns

ESCOLA L:
UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
anos da necessidade de nós olharmos um bocado para a escola. Só que entretanto estas coisas às vezes levam anos a consolidar-se.” (E6L1).

Os protagonistas, eles próprios confirmam que as escolas são lugares onde as coisas mudam lentamente, são organizações algo conservadoras.

No entanto, a visão destes professores do grupo de autoavaliação é uma visão positiva sobre a sua escola, apesar de estarem cientes do ritmo lento de algumas mudanças

Sim. Esta escola é um lugar de oportunidades, é uma organização que aprende com a sua própria dinâmica. Esta escola tem uma forte ligação não tanto com a comunidade, com o bairro, porque há miúdos aqui que vêm de Santarém de comboio, de Setúbal e de outras áreas. A nossa relação com a comunidade envolvente não é com a que cerca a escola, é antes com uma comunidade que se alastra, com os museus, os teatros, as câmaras (E6L1).

Mas afinal qual a razão, porque o diretor começou a falar do assunto e o levou a pedagógico? Para os professores do grupo de autoavaliação a razão é para melhorar, dado que “a escola pode sempre melhorar, foi com a intenção de corrigir alguns pontos menos bons que sabemos que existem que foi decidido fazer a autoavaliação” (E6L2).

Assim, para além da necessidade de cumprir um imperativo legal a razão de ser do sistema de autoavaliação nesta escola **L** prende-se com o intuir da possibilidade deste sistema ajudar a melhorar alguns pontos intuídos pelos professores (sobretudo os coordenadores de departamento e de área disciplinar) como mais débeis na ação da escola. Desta forma, pode dizer-se que a natureza do sistema de autoavaliação é essencialmente formativa dado que o seu enfoque é colocado ao serviço da melhoria da escola.

Dentro desta perspetiva como terá sido o processo de constituição da equipa de autoavaliação?

A constituição da equipa de autoavaliação acabou por sei feita apelando ao voluntariado. A equipa criada decorreu da inscrição voluntária dos professores que entenderam fazê-lo, na atividade constante do Plano Anual de Atividades. A equipa é constituída por apenas cinco professores de grupos disciplinares diversos e tem-se mantido estável.

Assim, este grupo é constituído por uma professora do grupo de docência de educação visual, com 24 anos de serviço e há 2 anos na escola, por uma professora do grupo de docência de língua portuguesa, com 34 anos de serviço e há 15 anos na escola, por um professor do grupo de docência de filosofia com 33 anos de serviço e há 20 anos na escola, por uma professor do grupo de docência de educação visual, com 26 anos de serviço e há 16 anos na escola e por uma outra professora do grupo de docência de língua portuguesa, com 31 anos de serviço e há 10 anos na

ESCOLA L:
UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
escola. Trata-se de um grupo onde a experiência profissional é assinalável e que demonstrou muita vontade e motivação para assumir o projeto, a que não é estranho obviamente o facto de se terem voluntariado.

E por que razão teve a equipa que se autopropor? Afinal tratou-se de um problema relacionado com a cultura da escola. Como referiu um professor “Nesta escola as coisas têm que ser feitas de forma colegial, caso contrário, se tivesse havido a nomeação por parte de um órgão específico, ficávamos demasiado expostos.” (E6L2).

Desta forma, na opinião do grupo de autoavaliação e de acordo com a cultura da escola, se tivessem sido nomeados por exemplo pelo diretor, corriam o risco de ser conetados com o mesmo e de ficarem associados a alguns interesses que não o da escola como um todo.

No encontrar do caminho até à escolha dos domínios a avaliar e de acordo com o grupo de autoavaliação “foi proporcionada à equipa a oportunidade de aceder a uma ação de sensibilização e informação sobre a autoavaliação das escolas, com recurso à colaboração do professor Rui Gonçalves, cabendo o restante trabalho de organização e clarificação sobre o modelo, procedimentos e instrumentos a utilizar, à equipa constituída.” (E6L2).

Ficou assim claro pelas próprias palavras da equipa de autoavaliação, que não constou deste processo de reflexão conjunta a tomada de decisões prévias relativas ao modelo de avaliação que constituísse um referencial claro e inequívoco da ação a desenvolver, tendo cabido à equipa de trabalho a escolha do que avaliar e como avaliar.

Esta escolha passado algum tempo de reflexão foi feita pelo grupo de autoavaliação que dispondo de autonomia para o efeito resolveu optar por fazer uma avaliação utilizando o referencial utilizado pela IGE no seu primeiro ciclo de avaliação externa (2006-2011). Segundo o grupo tal opção deveu-se ao facto de que “pretendíamos fazer uma confrontação com a avaliação da IGE [...] e também já dispúnhamos de um referencial pronto a aplicar” (E6L3).

Assim, os domínios escolhidos para avaliar foram os resultados, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar, a liderança, a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

Esta opção é confirmada pela IGEC no seu relatório da segunda avaliação externa à escola realizada em abril de 2012 quando refere o seguinte:

a Escola tem vindo a desenvolver práticas de autoavaliação desde 2009. Os referentes conceptuais utilizados foram o modelo de avaliação das escolas da Inspeção-Geral da Educação [...] Com base nas recomendações finais da Avaliação Externa, realizada em 2008, foi constituída uma equipa de autoavaliação, delineado um plano de trabalho e solicitada a colaboração de um elemento externo [...] Foram aplicados questionários à

comunidade escolar e realizadas entrevistas em painel aos docentes. O tratamento dos resultados obtidos passou pela análise de conteúdo das respostas e, com base nas percepções dos elementos da comunidade escolar, foram elaborados (em 2009-2010 e 2010-2011) dois relatórios bastante exaustivos e descritivos, identificando os pontos fortes e fracos, as oportunidades de melhoria e alguns constrangimentos. Embora o conselho pedagógico tenha analisado os resultados, e emitido orientações concretas nomeadamente a responsabilização das diferentes estruturas na concretização de alguns procedimentos e adoção de estratégias, não foram elaborados planos de melhoria, nem se conhece a forma como esses procedimentos estão a ser trabalhados. (IGEC, 2012, p.8)

Tentando perceber melhor as escolhas feitas pelo grupo e à pergunta a que fontes foram os membros do grupo de autoavaliação buscar os seus conhecimentos para a construção do seu sistema de autoavaliação, a resposta chegou pronta “Utilizamos a CAF como referência, depois utilizamos o modelo de avaliação das escolas escocês e também o referencial da avaliação externa da IGE” (E6L2).

Parece perceber-se por detrás da construção do quadro concetual e atendendo ao discurso dos membros da equipa, algum trabalho de preparação prévio. Isto mesmo nos confirma a equipa de autoavaliação “Tentámos perceber como é que se entrava no sistema e depois percebemos que o ideal era utilizar o que já estava estruturado e esse era o da IGE.” (E6L3). Assim, após alguma análise e estudo, a opção recaiu no que era mais familiar, tendo passado pela aproximação ao modelo de avaliação externa da IGE “Exatamente. Para poder haver uma comparação, um diálogo e preparar para o futuro.” (E6L3).

E porque é que neste espaço de possibilidades não cabe a sala de aula? Na opinião da equipa de autoavaliação, tal não acontece porque

nós não colocámos aqui essa questão porque nós percebemos que ninguém nem nenhuma estrutura sentia essa necessidade porque a percepção que tinham é que havia uma boa relação com os alunos e que os alunos estavam satisfeitos. De facto não há nenhum instrumento para perceber essa relação, mas a relação com os alunos é tão direta e tão verídica que não sentimos essa necessidade de justificar se os alunos estão bem ou mal (E6L3).

À semelhança do que acontecia na escola A parece que afinal as pessoas e as estruturas não sentem a necessidade de observar e perceber o que se passa na sala de aula.

Logo após tomada a decisão de aplicar o referencial da IGE como o quadro concetual para o desenvolvimento do sistema de autoavaliação da escola, a equipa construiu uma série de materiais e tomou várias decisões. A equipa de autoavaliação disponibilizou-se a iniciar o processo de avaliação no início do 3.º período. As dinâmicas que levaram à escolha de parte significativa da

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE

informação decorreram, no entanto, após a conclusão das aulas, no final do ano letivo de 2009/2010.

Relativamente à forma de como avaliar, o método escolhido foi a aplicação de questionários seguidos de entrevistas em painel. Recolhidos os dados, foi efetuada uma análise de conteúdo desses questionários e entrevistas e elaborado um relatório síntese. Para a realização das entrevistas foram constituídos o que a equipa denominou de “caderno de questões” a aplicar aos encarregados de educação, à direção, ao conselho geral, aos coordenadores de disciplina, ao conselho pedagógico, aos diretores de turma, aos assistentes técnicos e operacionais, a professores sem cargos, aos representantes do serviço de psicologia e orientação e da educação especial e aos delegados de turma e da associação de estudantes.

Para a aplicação destes painéis foi elaborado um cronograma.

As entrevistas levadas a efeito pelo grupo de autoavaliação foram feitas por amostragem tendo abrangido um total de 90 pessoas. Não podia haver repetição de pessoas nos diferentes painéis. As entrevistas aos alunos foram realizadas de forma individual.

A equipa de autoavaliação nos seus documentos de trabalho elencou as fases do processo da seguinte forma: a) envolvimento da comunidade; b) organização de equipas e c) recolha de informação e tratamento e análise da informação. Para isso utilizaram as entrevistas e a recolha do que apelidaram de evidências formais, ou seja, a recolha e a análise de documentos.

Para melhor se perceber como foi feita a avaliação, nada melhor que dar a voz aos seus protagonistas que referiram “Tínhamos o relatório da equipa anterior. Pegámos nas questões que a avaliação externa utiliza nos painéis de entrevistas e colocámos essas questões à comunidade escolar através de um questionário de resposta aberta por escrito, aplicado a 150 professores, 20 ou 30 funcionários e alguns alunos e poucos pais.” (E6L2).

Mas, qual a razão de tão poucos alunos e pais terem sido ouvidos? A explicação surge genuína “ [...] tivemos uma falha porque o questionário lançado aos alunos aconteceu no final do ano letivo o que é uma altura má para o fazer. Em relação aos encarregados de educação não conseguimos envolvê-los para além da disponibilidade que eles têm porque um número elevado de alunos vem de longe.” (E6L3). Uma vez mais se parece provar que a aprendizagem apenas pela prática pode ser às vezes dolorosa mas também se revelar efetiva.

Quanto aos questionários lançados estes eram questionários longos (cerca de 9 páginas cada um) e de resposta aberta o que se revelou doloroso para os respondentes e para quem teve que abraçar a gigantesca tarefa da sua análise de conteúdo.

No que concerne à participação dos diferentes *stakeholders* no desenvolvimento do sistema de autoavaliação verificou-se uma vez mais que a sua presença foi mitigada e a sua participação escassa.

Mas qual a razão, porque a construção do sistema de autoavaliação continua a recair apenas sobre a responsabilidade dos professores? Onde está a discussão, a colegialidade, a partilha, o envolvimento, a exposição a pontos de vista diferentes?

A resposta é pronta da parte dos professores do grupo de autoavaliação “Os pais simplesmente não aparecem. Mas como a iniciativa surgiu sempre aberta, isto foi por voluntariado, apareceu quem quis.” (E6L4).

Ouvido o diretor, a resposta é similar “é difícil conseguir que os pais venham à escola até porque, muitos alunos moram longe da escola” (E5L).

Determinada desta forma a dificuldade em envolver os pais o não envolvimento dos atores internos também fica explicado pois o recrutamento das pessoas para o grupo de autoavaliação fez-se por voluntariado.

Escolhido o quadro concetual a adotar, que seguiu por razões de conveniência como se viu os domínios utilizados pela IGE na avaliação externa, a equipa de autoavaliação resolveu no seu processo de divulgação da autoavaliação construir um desdobrável para tornar mais visível a toda a comunidade a sua atividade, dar a perceber quais os objetivos da autoavaliação que se pretendiam desenvolver e atenuar os receios e as resistências.

Ao analisar-se o desdobrável verifica-se a mobilização de alguns conceitos importados do modelo CAF (em concreto a adoção dos passos seguidos na implementação da avaliação) misturados com os domínios de avaliação da IGE. A pesquisa de quadros concetuais prévios fez-se aqui sentir, tendo a equipa de autoavaliação tentado proceder à transferibilidade e aplicabilidade de alguns aspetos dos quadros concetuais apreendidos na teoria.

Assim, a escolha do modo de dar a conhecer o projeto em questão, teve por base a informação dada aos coordenadores de departamento em sede de conselho pedagógico, a quem caberia fazer a sensibilização e divulgação à restante comunidade educativa por eles representada. Ao mesmo tempo que decorria esta ação, foi distribuído à comunidade, por *e-mail*, um folheto de informação relativa ao processo que se iria desenvolver.

A forma como esse *e-mail* seguiu para divulgação foi através de uma comunicação eletrónica do diretor contendo a seguinte mensagem:

Caro(a) colega,

Como é sabido, está na ordem do dia a autoavaliação da escola. Em ordem a melhor apresentá-la, venho difundir, em formato electrónico, o correspondente desdobrável sugerido pela equipa e elaborado por uma colega nossa. Visando este processo a melhoria da escola, estão sendo progressivamente envolvidas as diferentes estruturas e elementos da comunidade escolar. Neste quadro, peço a vossa melhor colaboração e envolvimento.

Abraço,

O director (13/05/10)

Para a concretização e desenvolvimento do sistema de autoavaliação a equipa concebeu um folheto de divulgação em que se procura informar as pessoas e apelar à sua participação. Neste folheto pode ler-se que “Procura-se, com este processo, o reconhecimento da escola como escola de excelência” e também que os objectivos da autoavaliação são: definir áreas de melhoria e apurar sugestões de melhoria de molde a executar um ciclo que passa por planear, executar, rever, ajustar, para conduzir à melhoria do desempenho e ao estímulo de uma cultura de maior partilha e envolvimento da comunidade escolar.

Para além deste folheto foram também elaborados os cadernos de questões a colocar aos diferentes painéis e um cronograma de ação do trabalho a desenvolver.

Como principais constrangimentos ao desenvolvimento de todo este processo, a equipa de autoavaliação para além da gestão do tempo apontou os seguintes condicionalismos:

temos de motivar as pessoas, explicar-lhes, melhorar o processo. Temos que envolver as pessoas. O processo de comunicação no início é fundamental. As pessoas gostavam de responder na certeza do anonimato. Têm ainda receio de se exporem e que nós soubéssemos quem estava a responder. Isto antes de saberem das entrevistas em painel. O que nós fomos fazendo foi um processo por etapas, que gerou tensões e que foi sendo construído a pouco e pouco. O nosso maior investimento foi feito na altura dos painéis de entrevistas em que íamos esclarecendo as dúvidas que as pessoas colocavam. O constrangimento maior foi em dois grupos que temos dificuldade em envolver no processo e que estamos a apostar para este ano: os alunos e os encarregados de educação (E6L1).

Parece que também se verificaram alguns constrangimentos ao nível da metodologia utilizada a verificar pelo que referiu um professor

evidentemente que foi pesado tanto para os respondentes como para nós na análise de conteúdo. Mas foi interessante porque permitiu-nos não ter uma leitura a seco de sim, não,

talvez mas o que são as justas necessidades das pessoas. Verificámos que as pessoas misturavam muitas vezes a perceção da escola que tinham e da escola que desejavam. Mas apesar de ter sido difícil fazer a triagem permitiu criar um documento de sugestões em relação às expectativas que as pessoas tinham. Permitiu-nos perceber também que comunidade escolar é que temos. As pessoas não são neutras, têm dinâmicas, vontades, convicções, dúvidas. Através da análise das respostas abertas tivemos esta imagem (E6L1).

Deve dizer-se que contrariamente à escola A onde a equipa de autoavaliação seguiu as indicações da diretora que foi a responsável pela sua nomeação, este grupo cujos membros se voluntariaram soube paulatinamente construir a sua autonomia, foi-se libertando progressivamente das “pressões” e trabalhou muito, mesmo muito. No entanto, nem toda a informação que recolheu foi pertinente e a adoção e tentativa de adaptação rápida de um quadro concetual que os membros da equipa não dominavam não permitiu trabalhar os dados da melhor forma. Por outro lado, a falta de experiência levou a equipa a cometer diversos erros bem nítidos nos questionários elaborados. Para se ter uma ideia, o questionário destinado aos membros do conselho pedagógico continha 18 páginas repletas de perguntas abertas.

Para a realização e desenvolvimento do sistema de autoavaliação os fatores de sucesso identificados e mencionados pelos intervenientes ativos no processo, ou seja, a equipa de autoavaliação, como um fator facilitador para que o processo possa ser bem desenvolvido foram a necessidade de tornar bem claros para toda a comunidade educativa os objetivos da avaliação e a necessidade do envolvimento das pessoas de molde a colaborarem com os seus testemunhos para a recolha de evidências que permitam detetar os pontos fracos. Para além destes factores de desejabilidade apreendidos pela equipa através da sua prática a equipa considerou como sucessos as descobertas que iam fazendo.

Deste modo a equipa de autoavaliação quis enfatizar e considerar como sucessos as aprendizagens que foram fazendo ao longo do processo de desenvolvimento do sistema de autoavaliação. Assim, destacaram que apesar da autoavaliação ter começado como um imperativo legal ela teve impacto “Sim, sim, teve impacto. Começou por ser um imperativo legal mas teve um impacto na confirmação de que esta escola tem uma cultura informal muito rica que lhe empresta ao mesmo tempo uma fortaleza e uma fragilidade. Permitiu-nos ao cruzar as diversas visões criar um quadro global da escola. E foi surpreendente entrecruzar olhares daquilo que só tínhamos uma visão parcelar.” (E6L3).

Mas as surpresas para a equipa de autoavaliação parece que não se ficaram por aqui a crer nas suas palavras quando foram efetuar a análise dos dados para a elaboração do relatório final

“Nalguns casos ficámos surpreendidos. Contudo tudo isto neste momento ainda tem um carácter muito embrionário dentro desta escola. Não há uma cultura de avaliação formal e sistemática”. (E6L4).

Mas estará o trabalho a ter efetivamente algum efeito na escola? Para a equipa de autoavaliação está a ter efeitos positivos “Está a acontecer. Não é atributo ou caraterística desta escola impor nada. As dinâmicas decorrentes deste trabalho têm o seu tempo próprio da cultura da escola.” (E6L1).

O grupo de autoavaliação quis destacar ainda alguma das opiniões que conseguiu captar e que constituíam a opinião expressa dos atores educativos e que de certa forma foram uma surpresa pelo que iam permitindo desocultar em relação à realidade da escola. Assim, no que concerne ao sucesso académico dos alunos alguns professores entrevistados pela equipa de autoavaliação referiram “ [...] os dados deveriam ser melhor analisados e “dissecados” nos grupos disciplinares e departamentos, encarando-se como uma análise construtiva e não como uma justificação de x ou y avaliação por este ou aquele colega” (RAAL), em relação a este mesmo domínio foi ainda possível captar o referido por outro professor “Constituindo um dos principais constrangimentos a ausência de uma cultura organizacional e profissional mais dialógica e colaborativa deve procurar-se efetivar esta cultura” (RAAL). Uma surpresa mais para a equipa de autoavaliação.

Estas surpresas continuaram pela voz de outros professores ouvidos em sede da realização da autoavaliação “A preocupação pelo abandono é uma prática recente, mas que efetivamente é ponderada agora na escola, sendo uma semente positiva do Ministério da Educação. Em grupo disciplinar deve procurar-se entender o porquê de serem frequentes estas situações sobretudo por ocorrerem mais em determinadas disciplinas; procura de alternativas de recuperação desses alunos procurando motivá-los de forma criativa, o que é efetivamente feito por alguns professores [...]” (RAAL).

Apesar do sistema passar ao lado da sala de aula foi possível à equipa de autoavaliação ouvir outro professor afirmar

deve existir uma maior partilha entre colegas da mesma disciplina e se possível uma interajuda. Apesar de, nas disciplinas deste departamento isso sentir-se, ainda há alguma individualização e sobretudo uma dificuldade das pessoas se questionarem e exporem. É algo muito usual no ensino secundário que deverá ser cada vez mais combatido. Espera-se que com novas condições, como uma tarde livre comum em todos os horários e um gabinete de trabalho por disciplina, ou pelo menos por departamento os docentes consigam criar e ou desenvolver esses comportamentos e hábito (RAAL).

Assim entre argumentos de que “É algo muito usual no ensino secundário” confessa-se a dificuldade das pessoas se autoquestionarem e se exporem o que parece ser de facto um problema cultural.

No entanto, verificaram os professores do grupo de autoavaliação que as pessoas têm capacidade de fazer sugestões de melhoria o que se constata pelas referências ao sistema de autoavaliação utilizado, que precisa de “Melhorar o caderno de questões, cuja formulação é frequentemente ambígua e passível de interpretações subjetivas”(RAAL), e ainda deve o mesmo “Fomentar e implementar a prática da autoavaliação entre os professores, mas nunca com um questionário desta dimensão. Se se deseja que a participação na autoavaliação da escola por parte dos professores e de outros membros da comunidade se façam parece-me que não é com um questionário desta dimensão [...]”(RAAL).

Por todas estas múltiplas expressões, pôde a equipa de autoavaliação perceber o potencial de sucesso e transformação associado ao desenvolvimento de um sistema de autoavaliação.

Quanto à divulgação dos resultados da autoavaliação eles traduziram-se inicialmente num relatório síntese de 18 páginas elaborado pelo grupo e apresentado à direção e ao conselho pedagógico contendo os aspetos mais relevantes do cruzamento dos questionários e das entrevistas em painel.

No final do ano lectivo de 2009/2010 mais concretamente em 23 de julho de 2010 e após um período de alguma reflexão, o grupo de autoavaliação produziu um extenso e completo relatório de 124 páginas em que para além de dar contas de todas as *démarches* autoavaliativas, pormenoriza as conclusões a que chegou.

Deste relatório, consta a avaliação da escola por domínio, por fator e por subcritério. Este relatório não classifica qualitativa ou quantitativamente a Escola em nenhum dos domínios avaliados, apresentando antes, os pontos fortes, os pontos fracos e as oportunidades de melhoria detetados, partindo das perceções recolhidas através das respostas escritas a um questionário e das informações obtidas em entrevistas realizadas em painel.

A figura da página seguinte reproduz o índice elaborado pela equipa de autoavaliação do relatório pormenorizado que conceberam e divulgaram ao director e que posteriormente foi alvo de divulgação em conselho pedagógico e em conselho geral.

Como se pode constatar pela análise deste índice a equipa fez um esforço no sentido de disponibilizar a todos os interessados um conjunto de informação relevante, acompanhada de algumas explicações e de algumas notas introdutórias que pudessem ajudar à credibilização da

ESCOLA L:
 UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
 avaliação realizada (quer a nível técnico quer da informação que contém) contribuindo assim para
 o aumento das possibilidades de apropriação pelos restantes atores educativos.

Figura 5: índice do relatório pormenorizado produzido pelo grupo de autoavaliação da escola L

Relatório de Avaliação Interna 2009/2010	
Índice	
I – INTRODUÇÃO	2
II – CONCLUSÕES DA AVALIAÇÃO INTERNA POR DOMÍNIO	
Domínio 1 – Resultados	3
Domínio 2 – Prestação do Serviço Educativo	6
Domínio 3 – Organização e Gestão Escolar	8
Domínio 4 – Educação	10
Domínio 5 – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	11
III – AVALIAÇÃO POR FACTOR	
Domínio 1 – Resultados	12
Factor 1.1 – Factores académicos	13
Factor 1.2 – Participação e desenvolvimento escolar	19
Factor 1.3 – Comportamento e disciplina	24
Factor 1.4 – Avaliação e inspeção dos aprendizes	27
Domínio 2 – Prestação do Serviço Educativo	29
Factor 2.1 – Articulação e imparcialidade	29
Factor 2.2 – Acompanhamento e prática lectiva em sala de aula	31
Factor 2.3 – Informação e apoio	34
Factor 2.4 – Abertura do currículo e avaliação dos valores e da aprendizagem	36
Domínio 3 – Organização e Gestão Escolar	38
Factor 3.1 – Concepção, planeamento e desenvolvimento de actividades	38
Factor 3.2 – Gestão dos recursos humanos	40
Factor 3.3 – Gestão de recursos materiais e financeiros	45
Factor 3.4 – Participação dos pais e outros intervenientes da comunidade educativa	46
Factor 3.5 – Equidade e justiça	49
Domínio 4 – Educação	52
Factor 4.1 – Vínculo e estratégia	52
Factor 4.2 – Motivação e empenho	54
Factor 4.3 – Abertura à inovação	55
Factor 4.4 – Parcerias, parcerias e perspectivas	56
Domínio 5 – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	58
Factor 5.1 – Auto-avaliação	58
Factor 5.2 – Responsabilidade do progresso	60
IV – Identificação de pontos fortes	63
V – Identificação de pontos fracos	66
VI – Oportunidades de melhoria	72
VII – Considerações finais	77
VIII – Sugestões	77
Anexo	113
Acto introdutório	113
Abrengimento da comunidade	114
Conclusão	121
Relatório de Conclusão e Melhorias	122
Equipa de Avaliação	123

Como se pode constatar trata-se de um relatório extenso e que pretende ser pertinente para a melhoria da escola.

Assim, do conteúdo deste relatório não se pode deixar de mencionar pela sua relevância no seio desta investigação as seguintes passagens do seu conteúdo:

“Existe uma cultura de escola que faz da informalidade uma das formas de agilizar a resolução de problemas, de troca de experiências, de desenvolvimento de parcerias ou da realização de trabalho colaborativo” (RAAL, 2010, p.6).

Uma vez mais é confirmada aqui a cultura informal que se constitui como uma marca indelével desta escola. Esta cultura “contamina” passando a sua marca necessariamente para as ações que os indivíduos desenvolvem no seu quotidiano pelo que não é de estranhar que se obtenha a confirmação do afastamento da sala de aula de qualquer olhar de supervisão “O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula não constitui uma prática instituída, não se considerando como tendo expressão o que é feito neste campo, sendo preterida esta dinâmica a favor de estratégias de trabalho colaborativo e de partilha, como atrás foi referido” (RAAL, 2010, p.7)

Tendo as práticas de autoavaliação nesta escola uma história tão recente também não é de estranhar que se confirme as suas debilidades que os próprios implicados reconhecem:

a escola possui algumas dinâmicas de auto-avaliação focalizadas na acção parcelada dos seus órgãos e agentes, não sendo parte de um processo estruturado com vista ao apuramento dos pontos fracos e oportunidades de melhoria, tendo como metas a auto-regulação e melhoria da escola como um todo. Não resulta desta abordagem um conhecimento holístico da realidade da escola nos seus diferentes domínios, não sendo públicos, nem os campos e objectos de estudo, nem as acções desenvolvidas, nem os resultados alcançados (RAAL, 2010, p.11)

Por outro lado e dado que era a primeira vez que o sistema de autoavaliação fazia a sua aparição na escola de uma forma formal e estruturada e tendo em conta a cultura de informalidade da escola e os ecos ainda recentes da introdução de um novo modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente, o grupo de autoavaliação constatou o seguinte:

foi observada, de forma recorrente, a dificuldade dos elementos da comunidade em perceber e aceitar como distintos, os procedimentos e metas associados ao processo de avaliação interna da escola e os que estão associados às práticas de avaliação de desempenho de pessoal docente e não docente. Constatou-se e registou-se o receio de ver utilizados, como factores e elementos de penalização, as contribuições que viessem a ser dadas no processo em curso (RAAL, 2010, p. 11).

Vistas e analisadas algumas das conclusões inseridas na parte inicial do relatório que se encontram desenvolvidas sob o título – Conclusões da avaliação interna por domínio, e que resultam já do desenvolvimento do sistema de autoavaliação, constata-se a reflexão crítica e a descrição que a equipa faz da metodologia que adotou em sede de construção do sistema de autoavaliação.

a entrada em funções da equipa responsável pela Avaliação Interna da Escola, enquanto actividade do Plano Anual de Atividades, obrigou a que os seus elementos constituintes abordassem, reflectissem e tomassem decisões sobre os seguintes aspectos: modelos existentes que reúnem consensos como modelos credíveis e aceites no domínio da Avaliação Interna das Escolas; escolha ou construção do modelo de Avaliação Interna a utilizar e definição dos instrumentos necessários à recolha e processamento da informação; implementação do processo de Avaliação Interna (RAAL, 2010, p.113)

Esta equipa ciente da importância do seu trabalho e da importância do sistema de autoavaliação da escola procurou informar-se, pesquisar, refletir. O próprio investigador tentou como já foi anteriormente referido constituir-se como um elemento de ajuda nesse processo de reflexão. Passado este momento a equipa de autoavaliação realizou as suas opções, como se pode constatar pela leitura das suas palavras

da leitura da documentação disponível sobre os modelos de Avaliação Interna das escolas, ficou clara a existência de uma diversidade de entendimentos sobre qual deveria ser a abordagem a seguir, não sendo consensual a aceitação de nenhuma em particular [...] A necessidade de proceder a escolhas seguras e informadas, reservando o questionamento da validade dos modelos, instrumentos e práticas escolhidos para um momento posterior à experimentação de um, levou a que a equipa de avaliação interna fizesse as seguintes opções [...]” (RAAL, 2010, pp. 114-115).

Como conclusões de todo este processo, a equipa de Avaliação Interna da escola como se denominaram, escreveu numa das últimas páginas do seu relatório o seguinte:

[...] Não existindo modelos e abordagens perfeitas e absolutas, impunha-se que a equipa corresse os riscos que se adivinhavam, tentando não comprometer a sua meta para este ano lectivo, assumindo igualmente, como propósito, o início de uma dinâmica que, podendo ser revista e alterada, não pode nem deve estagnar [...] Foi feito o que, em consciência, se entendeu poder e dever ser feito com alguma coerência e consistência. No início do próximo ano lectivo [...] caberá às diferentes lideranças da escola definir a sua agenda, por forma, a

agir em conformidade com o consignado na Lei 31/2002, de 20 de Dezembro. Após uma avaliação deve sempre vir uma decisão. (RAAL, 2010, p.121)

Mas o que fez a escola na sequência de todo este ciclo de trabalho que teve a duração de um ano letivo? Introduziu alterações em alguns dos seus domínios de atuação face aos resultados da autoavaliação? Elaborou algum plano gradual de melhoria?

A resposta é clara e negativa. Até ao momento não foi elaborado nenhum plano gradual de melhoria. Por um lado a equipa de autoavaliação achava não ser essa uma tarefa sua e por outro lado ainda não se constituiu uma dinâmica interna de autoavaliação que conduzisse a tal elaboração.

No entanto e num documento de trabalho elaborado no final do ano lectivo 2011/2012, a equipa de autoavaliação identificou três grandes áreas de melhoria:

1. A adoção de estratégias para melhorar o sucesso no 12.º ano e para prevenir as anulações de matrícula;
2. A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula, enquanto processo destinado à partilha e ao aperfeiçoamento das práticas profissionais dos docentes;
3. A implementação de um processo de autoavaliação, que inclua a construção e a implementação de planos de melhoria e respectiva monitorização, que permita consolidar os mecanismos de autorregulação

Na sequência da identificação destas três grandes áreas de melhoria a equipa de autoavaliação também deixou uma sugestão para a estrutura do plano de melhoria da escola e que foi a seguinte:

1. Resumo dos principais resultados alcançados;
2. Lista das sugestões de melhoria agregadas por tema;
3. Lista de ações de melhoria (abrangentes e relevantes);
4. Descrição dos critérios de priorização das ações de melhoria;
5. Apresentação das ações de melhoria por ordem de prioridade, de acordo com o(s) critério(s) estabelecido(s);
6. Quadro geral que permite visualizar todas as ações de melhoria onde devem constar os elementos listados na *Ficha de Plano/Ação de Melhoria*.

Parece que perante estas sugestões só falta mesmo elaborar o Plano de Melhoria.

Assim, as evidências recolhidas permitem afirmar com segurança que todo este processo de construção e utilização do sistema de autoavaliação ainda está numa fase inicial e em consolidação, embora o grupo de autoavaliação tenha feito um trabalho intenso de pesquisa, de aplicação prática de conceitos importados da teoria, de tentativa de contextualização do referente importado, de audição de um número alargado de atores educativos e de análise e síntese de um grande número de dados e informações. Em síntese pode dizer-se que se verificou o seguinte:

1. A constituição de uma equipa de autoavaliação que se voluntariou pois de outro modo e face à cultura da escola as desconfianças no que concerne à autoavaliação seriam grandes por se pensar que a equipa estaria ao serviço de algum grupo de interesses;
2. O grupo era constituído exclusivamente por professores pois não se conseguiu e não desenvolveu esforços, para envolver outras partes interessadas;
3. O quadro concetual utilizado baseou-se nos domínios de avaliação utilizados pela IGE na avaliação externa (1.º ciclo de avaliação) porque eram os mais familiares e porque permitiam a comparação dos dados entre a autoavaliação e a avaliação externa;
4. O sistema utilizado de autoavaliação não ouviu praticamente as vozes dos destinatários do serviço de educação que a escola presta, ou seja, os alunos e as suas famílias;
5. Os resultados apurados no âmbito do trabalho desenvolvido pelo grupo de autoavaliação foram divulgados, apenas internamente ao diretor, ao conselho pedagógico e ao conselho geral;
6. A autoavaliação efetuada passou completamente ao lado da sala de aula pois parte do princípio que os alunos gostam dos professores e têm com estes um bom relacionamento, assume que os professores estão conscientes das dificuldades pelo que não se torna necessário dar-lhes “um espelho” sobre o seu desempenho. No entanto e revelando amadurecimento e reflexão já é sugerido pelo grupo de autoavaliação que esta supervisão em contexto de sala de aula se possa constituir como uma área de melhoria a breve prazo;
7. A autoavaliação como um processo minimamente estruturado só teve início nesta escola em 2009, depois da publicação da legislação de 2002 que a torna obrigatória do ponto de vista legal, e depois da realização da primeira avaliação externa da IGE em 2008, que assinalou como uma área de fragilidade a não existência na escola desse sistema de autoavaliação;
8. A autoavaliação não deu origem até ao momento a nenhum plano gradual de melhoria, as suas conclusões estão ainda a ser analisadas nos departamentos curriculares e nas áreas disciplinares de molde a que estas estruturas internas se possam pronunciar e sugerir melhorias;

9. A equipa de autoavaliação acredita que o ciclo deste processo para ser efetivo, deve ser anual;
10. Os professores na sua maioria desconfiam da avaliação externa pois argumentam que se desenvolve em apenas dois dias, é feita por pessoas que não conhecem a realidade da escola e a quem por isso mesmo escapa grande parte da realidade do seu dia-a-dia e acreditam mais no valor da autoavaliação;
11. Os professores revelaram-se conscientes das resistências à mudança mas defendem que nada pode ser feito contrariando a cultura instituída ao nível da escola;
12. A colegialidade e a informalidade são elementos estruturantes da matriz assumida pela cultura da escola pelo que as lideranças têm dificuldade em conciliar a articulação vertical com a articulação horizontal;
13. O diretor afirma mesmo que nestas matérias tudo tem que seguir o seu ritmo e nada pode ser imposto.
14. Os professores ouvidos e o diretor acreditam que este processo deve continuar e que a escola lançou as sementes para poder melhorar o seu sistema de autoavaliação.
15. Os funcionários e em particular os alunos revelaram grande vontade em ser ouvidos e disponibilidade para participarem neste processo, lamentando-se estes últimos ao investigador pelo seu pouco envolvimento na vida da escola.

E no que concerne à utilização do sistema de autoavaliação o que tem vindo a acontecer?

Qual será o verdadeiro impacto do sistema de autoavaliação da escola na planificação e organização do ensino, no desenvolvimento e gestão do currículo, nas práticas de avaliação, nas tarefas de supervisão pedagógica e na monitorização dos resultados?

De acordo com a voz dos atores foi referido que “Por agora os resultados ainda são incipientes, havendo já, no entanto, a registar um trabalho apreciável, que envolveu a comunidade escolar e que consistiu no estabelecimento, discussão e aprovação de critérios transversais, específicos e disciplinares de avaliação” (E12L).

Parece que finalmente e de acordo com os professores ouvidos houve um impulso no sentido de estabelecer critérios de avaliação mais claros e coerentes “depois de muitos anos de debates sobre critérios de avaliação infrutíferos, o conselho pedagógico definiu uma estratégia, baseada em formação em contexto, que tem dado origem a uma evolução significativa nas práticas de avaliação para as tornar mais coerentes com as de ensino. Atualmente existem critérios de avaliação mais coerentes em todas as disciplinas, e critérios gerais transversais. Estamos a trabalhar para melhorar os instrumentos de avaliação” (E8L2).

A mudança ao nível dos critérios de avaliação parece que de facto se fez sentir como refere outro professor “Houve a redefinição de critérios de avaliação transversais e específicos com vista a maior clareza e uniformidade”. (E11L).

No entanto e ainda ao nível da avaliação parece continuar a haver fragilidades como referiram outros professores “A elaboração de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação varia de disciplina para disciplina, mas de um modo geral não é uma prática corrente” (E10L), além de que como afirmou um outro professor “de um modo geral não se verifica a monitorização da aplicação dos critérios de avaliação” (E12L).

Já no que concerne à planificação da ação educativa não houve alterações aos procedimentos que estavam instituídos como refere um professor “Tem havido algumas tentativas de promover planificações, a nível dos conselhos de turma, mas o que se faz é ainda muito pontual. Há alguns projetos que são planificados por um conjunto de disciplinas de uma ou várias turmas, normalmente centradas num tema proposto na área curricular de Projeto e Tecnologias” (E11L).

Por outro lado, continua a não serem definidos referentes em termos quantitativos pois os professores não alcançaram um consenso a esse respeito dado que os resultados dependem das pessoas o que complica tudo, isto mesmo transparece através desta fala “Não têm sido definidas metas mensuráveis em nenhuma das áreas disciplinares. No entanto, não surge como consensual a necessidade de estabelecer metas mensuráveis como garante de um bom desempenho por parte dos departamentos. Trabalhar com pessoas e com a aprendizagem de competências é algo que não se tem por certo ter de passar pela tradução rigorosa de metas” (E8L).

No fundo, a gestão do calendário escolar não se apresenta fácil, e a realização de reuniões só se efetivam se houver a possibilidade de encontrar um tempo livre para todos reunirem sem ser depois das aulas

o conselho pedagógico dá orientações para que os grupos disciplinares reúnam semanalmente para planificar e avaliar o trabalho realizado, dando até algumas orientações para o fazer. A direção proporcionou um tempo semanal a cada grupo disciplinar para o fazer, já ao nível das turmas, assume-se que não há condições para reuniões regulares de trabalho, para articulação das várias disciplinas, fora do calendário previsto para a realização dos conselhos de turma (E10L).

A cultura de informalidade assumida pela escola **L** faz-se sentir a todos os níveis mesmo na articulação entre os professores da turma e o diretor de turma “A articulação entre professores e

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE

directores de turma é feita através de reuniões e de uma forma informal, não constituindo uma prática instituída” (E9L).

As vozes destes professores são claras e inequívocas no descrever das práticas pedagógicas instituídas. No entanto aqui e ali aparecem sempre alguns professores com uma prática de trabalho de grupo mais presente, e que o fazem não porque seja uma marca da escola mas porque é uma forma de estar assumida a nível pessoal “pode afirmar-se que ao nível de algumas disciplinas, os professores planificam em conjunto as aulas, utilizam os mesmos materiais didáticos ou equivalentes adaptados aos seus alunos, e discutem entre si os instrumentos de avaliação e a sua aplicação” (E13L).

Por outro lado, a preocupação com a reflexão sobre os resultados parece começar a sentir-se com mais acuidade, isto mesmo é referido por uma professora “É difícil dizer, em pormenor. Como referi atrás, o trabalho em equipas sobretudo disciplinares, tem evoluído muito. Estou convicta que esse facto tem promovido a definição de novas estratégias. Por outro lado, o conselho pedagógico tem tido a preocupação de pedir aos vários grupos que reflectam sobre os resultados estatísticos das avaliações sumativas, definindo estratégias para ultrapassar dificuldades, o que tem acontecido sistematicamente” (E14L).

Esta nova forma de discussão em grupo sobre os resultados parece estar a ganhar algumas raízes “Como referido anteriormente o trabalho realizado nos grupos disciplinares sobre a análise dos resultados obtidos, levou à definição de estratégias de aprendizagem em grupo, de forma a superar essas dificuldades” (E12L).

Assim, a acentuação do trabalho em grupo merece destaque segundo os professores ouvidos pois tem promovido o “ [...] incentivo a que cada departamento e/ou grupo disciplinar gizasse, de acordo com uma estratégia concertada, os respectivos planos de melhoria, atendendo-se, sobretudo, ao exercício de práticas letivas, convergentes com as directivas do grupo e tendo em conta a melhoria dos resultados académicos” (E14L).

Parece por outro lado, que esta melhoria do trabalho nos grupos disciplinares tem assentado também no recurso a novas tecnologias e a tempos comuns de trabalho nos horários dos professores como referido anteriormente, permitindo uma maior facilidade de se reunirem “As estruturas intermédias, sobretudo os conselhos de grupos disciplinares têm progredido bastante no que respeita ao tempo de reunião para trabalho conjunto e na partilha de materiais, ideias e reflexões. Para isso contribuíram algumas medidas tomadas nesse sentido, como seja a marcação de horas para reunião nos horários dos professores e a obrigatoriedade de manter “sites” de coordenação na plataforma *moodle*” (E15L).

Assim, o número de iniciativas deste género tem aumentado de molde a melhorar a planificação e articulação do trabalho pedagógico e curricular “Em diversas inciativas, quer do foro da Direção e do conselho pedagógico, quer das estruturas e grupos disciplinares, tendo em conta um acompanhamento mais pormenorizado dos alunos” (E12L).

Por outro lado verificaram-se mudanças traduzidas “Na criação de grupos de acompanhamento dos alunos, como por exemplo o OPA – Obsevatório Permanente dos Alunos – entre outros” (E13L) e houve ainda

[...] uma clara procura de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem a par do recurso a novas práticas e novos recursos educativos [...] dinamização de algumas sessões de trabalho em grupos disciplinares para “dialogar” sobre esses resultados” além de que “Individual e coletivamente os professores procuraram “entender” os resultados da autoavaliação para desenvolverem novas práticas de ensino [...] como se vem a desenvolver na escola um trabalho de dinamização e implementação de critérios de avaliação de acordo com novos descritores assentes nas competências tem-se vindo a sentir uma nova dinâmica no que concerne à avaliação dos alunos” (E14L).

Mas no que se traduziu na prática essa tentativa dos professores entenderem os resultados da autoavaliação? O que mudou em concreto na ação educativa?

Pelos dados recolhidos no âmbito desta investigação as mudanças têm sido mais pontuais do que sistemáticas

Alguns relatos e vozes sobre os resultados da autoavaliação na ação educativa são contraditórios com os efeitos positivos acima vislumbrados, o que também me parece natural face a uma organização complexa e específica como a escola atravessada por grupos e correntes diversas de pensamento sobre os seus modos de organização. Como dizia um professor “Na minha opinião ainda falta caminhar bastante para que essa articulação se verifique e reflita os resultados da autoavaliação. Não senti repercussões da autoavaliação na articulação curricular” (E8L).

Parece que afinal ainda há muito que fazer, isto mesmo é dito por um professor “É um processo ainda no seu início, que ainda terá de evoluir” (E9L) ou falando sobre os efeitos da autoavaliação “Quase nenhuns. Como disse é um processo ainda em curso, com muito para andar” (E9L).

Esta opinião parece ser corroborada por outros professores sobre o impacto da autoavaliAção na ação educativa “Não tanto como seria desejável [...]” (E10L) e isto mesmo se vai confirmando por outras afirmações “São necessários mais debates, mais tempo para experimentar e estabelecer planos de melhoria” (E12L).

Se as escolas assumem como benéficas algumas mudanças que foram feitas decorrentes do sistema de autoavaliação, então, face aos resultados detetados no concreto das escolas objeto desta investigação, e face a um “estado de arte” ainda numa fase inicial, uma questão me surge agora com alguma pertinência: não será necessário para que algumas mudanças possam vir a ocorrer nas escolas e para que alguma transformação no sentido da sua melhoria se possa verificar de forma mais célere que se criem alguns incentivos externos e se “provoque” nesse sentido os atores educativos?

Mas continuando a tentar perceber o que tem sido feito na escola **L** consegue-se uma vez mais inferir que falta percorrer um longo caminho no sentido da melhoria contínua e sistemática. Isto mesmo transparece da fala de um outro professor que refere no que concerne à formulação de metas e objetivos de ensino e aprendizagem o seguinte “Não temos tido grandes debates sobre metas e objetivos. Eles foram oportunamente decididos quando se elaborou o projeto educativo da escola, foram reformulados a seu tempo e temos trabalhado com vista à sua consecução” (E8L).

Já por outro lado a questão da supervisão letiva em contexto de sala de aula dilui-se na confiança que os professores revelam ter nos seus pares. Assim, esta confiança está bem patente no que refere um professor “é aceite que há aprioristicamente um princípio fundamental que é o da confiança no brio, competência e empenhamento dos professores. Não havendo casos problemáticos que envolva um docente, isso é considerado como suficiente” (E8L).

No entanto mantendo-se esta confiança como já acontecia na escola **A** como se consegue perceber o que acontece a fatores tão importantes como referem vários autores (Raczynky e Muñoz, 2004 e Sammons, Hilman e Mortimore, 1995) para o bom desempenho dos alunos tais como a maximização do tempo dedicados à aprendizagem, uma organização eficiente da sala de aula, a clareza de propósitos, as lições estruturadas e a pedagogia diferenciada?

Em relação ao desenvolvimento do currículo a escola acredita na formação integral dos alunos, tem dificuldade em perceber como se avalia, mas a resposta de uma professora é curiosa

o impacto da oferta educativa na formação integral dos alunos é considerado como pleno, ou, pelo menos assume-se que se procura que tenha. Tem-se em conta essa dimensão, mas não se tem como possível avaliá-la de imediato, há alguma dificuldade em perceber até onde vai o seu alcance, como as ondas de uma pedrinha deitada à água que vão alastrando para cada vez mais longe (E10L).

Em síntese a ação educativa da escola **L** decorrente da aplicação do sistema de autoavaliação da escola sofreu um efeito ainda residual. É isso que indicam os dados recolhidos e o que me foi dado a observar.

E quais tem sido os efeitos do sistema de autoavaliação sobre os aspetos fundamentais da estrutura da organização escolar?

Como uma possível resposta pode encontrar-se a seguinte “É possível que alguns aspectos referidos na autoavaliação tenham tido alguma influência na organização das turmas e na elaboração dos horários dos alunos e dos professores. Mas, já que vieram novas diretizes da tutela esses “efeitos” tiveram de ser protelados em algumas situações” (E8L).

No entanto nem todas as opiniões são consensuais e convergentes, a este respeito outro professor refere “Não houve efeitos. As turmas continuam a seguir critérios já definidos desde há muitos anos. Em relação aos horários estou completamente por fora.” (E10L).

O facto desta organização de horários estar a cargo da direção dificulta a perceção das coisas. É restrito o número de professores com acesso a esta área organizativa. No entanto um professor afirmou “A distribuição do serviço letivo obedece a critérios normalmente negociados entre a direção e os coordenadores de departamento e de disciplina e na distribuição de serviço por vezes é dada preferência de escolha aos docentes melhor posicionados na carreira.” (E12L).

Já no que concerne por exemplo à participação dos pais na vida da escola os discursos são mais abundantes. Assim um professor refere “A participação dos pais tem sido difícil porque esta não é uma escola de bairro, recebendo alunos de muitos concelhos em volta de Lisboa e até de fora” (E8L), no entanto na opinião de outro professor talvez as coisas estejam a melhorar ligeiramente “[...] talvez haja agora um maior incentivo à participação dos pais” (E9L).

No entanto estas melhorias não são assim tão evidentes para todos “As iniciativas promotoras da participação dos pais encarregados de educação na vida da escola necessitam de um maior incremento. Não existe um gabinete para o atendimento aos pais e para a associação de pais. Com as novas instalações penso que se pode resolver. A sua partição ao nível do plano nautal de actividades também é quase diminuta” (E10L).

E o que dizer relativamente à gestão dos espaços, dos recursos e dos equipamentos? Sobre este aspeto um professor referiu o seguinte:

as várias estruturas têm colaborado com a direção na gestão dos espaços e equipamentos, o que melhorou muito com a recente intervenção da Parque Escolar, embora ainda esteja muito por fazer. Relativamente a outros recursos educativos, eles têm sido partilhados e divulgados

nas várias estruturas como já referi, pelo centro de recursos e na plataforma *moodle*. A formação de professores em produção de recursos educativos digitais tem dado muito bons resultados (E9L).

E como se define o plano de formação? Como se articula a formação dos professores com a avaliação da escola e das aprendizagens? Com se integram os novos professores? Que estratégias se traçam para a efetivação dos apoios aos alunos?

Na opinião de um professor a questão da formação talvez não seja muito pertinente é que “não foram até agora detetados casos de desempenho insuficiente, até por se tratar de uma escola com um quadro de professores, na sua maioria, dotados de uma larga experiência de ensino” (E9L).

Apesar desta realidade feliz este mesmo professor refere que “no entanto, tem vindo a ser observado um esforço, ainda que não totalmente conseguido para configurar uma oferta que corresponda às necessidades dos professores” (E9L)

De qualquer forma a articulação entre a formação dos professores e a questão do seu desenvolvimento profissional continua a passar ao lado da articulação com a avaliação das escolas e das aprendizagens.

Já no que diz respeito à integração e receção dos novos professores na escola também não existe algo planificado nesse aspeto com refere uma professora “Não existe um plano efectivo de integração dos novos professores na escola. Em reunião de conselho de disciplina e, posteriormente, em reunião de conselho de turma, os respectivos coordenadores procedem a uma breve integração dos professores que são colocados pela primeira vez na escola” (E10L), isto mesmo é confirmado por outro professor que afirma “Os professores mais novos na carreira são acompanhados, dentro do que é possível, pelo coordenador de disciplina que se assegura que a planificação estabelecida é cumprida” (E12L).

Não deveriam ser estas perguntas de resposta fácil? Então o porquê da escassez de respostas concretas e objetivas?

E então a articulação curricular? Sobre esta questão a resposta surge pronta “A autoavaliação não se tem debruçado sobre este aspeto, a não ser na questão do horário livre de aulas para trabalho cooperativo entre professores” (E10L).

E no que concerne ao estabelecimento de parcerias? As respostas parecem ser unânimes neste aspeto revelando tratar-se de um ponto forte da escola. Assim, afirma um professor “dada a especificidade da escola esta constitui uma área, de há muito privilegiada, e na qual se registam resultados apreciáveis” (E10L).

Mas o investigador insiste e questiona: a articulação curricular não é fundamental, assim como a formação dos professores, a integração de novos professores?

A resposta surge “natural” e desta forma:

tratando-se de uma escola com um plano curricular específico não foi nota de nenhuma alteração, assim como na definição do plano de formação que já era realizado em “autogestão” com colegas formadores da escola e em horário não laboral. A integração de novos professores decorre de forma “natural” e adequada. Talvez a definição das estratégias para o apoio aos alunos tenha sido enriquecida apesar de já existir (E8L).

Mas mesmo neste aspeto do apoio aos alunos as respostas não são convergentes. Um professor referiu “Definição de estratégias para apoio aos alunos! Como? Não sei” (E9L) e já um outro professor afirmou “ajudar alunos mais fracos implica ter menos tempo para outros e sentimos a pressão de dar provas do nosso trabalho através dos resultados dos alunos nas classificações finais e nos exames. Também, em muitos casos o abandono deve-se à história de vida do aluno que é muito complicada e me que o poder de intervenção da escola é muito limitado” (E11L).

Sendo que de facto as reuniões acontecem, como relata um professor “nas reuniões de grupo discutem-se os resultados obtidos, preparam-se as planificações e discutem-se os métodos de trabalho, assim como se preparam materiais e se estabelecem objetivos, procurando-se também uma pedagogia diferenciada de acordo com a turma” (E10L), o seu trabalho e os seus impactos parece não serem apropriados da mesma maneira em todos os grupos disciplinares e por todos os atores educativos.

Os aspetos relacionados com a escolha dos diretores de turma e a organização do ano letivo continuam a ser trabalho da direção que, cumprindo o legislado, segue algumas orientações provenientes do conselho pedagógico.

A distância entre os discursos e a prática não surge consistente, assim como não parecem consistentes, nem notórios até à data os impactos do sistema de autoavaliação na estruturação da organização escolar.

Julgo que esta mesma ideia é expressa de forma clara por um professor que referiu o seguinte:

a inexistência de um referencial de ação claro, em matéria de avaliação interna e das ações dela decorrentes, ao nível do todo que é a escola, com vista à sua auto-regulação e melhoria, traduz-se na existência de uma ideia abstrata de competência inequívoca e inquestionável,

por parte dos seus órgãos e agentes, e de efetividade de resposta aos problemas identificados, que tornam difícil avaliar a justeza dos procedimentos de autoavaliação e auto-regulação que se supõem estarem em causa. (E14IL)

Assim, a falta de uma cultura de avaliação e de um processo claramente explicado, difundido, percebido e apropriado pelos atores educativos internos, gera ambiguidades e complexidades retirando-lhe utilidade e proporcionando desconfiças. Algo similar foi dito por um outro professor quando mencionou o seguinte:

esta forma fragmentada de olhar para a escola, centrada no que cada um entende ser o seu campo legítimo de ação e observação, faz com que as estratégias de prevenção, superação e minimização do impacto dos múltiplos constrangimentos identificados fiquem comprometidos logo ao nível da sua definição, por ninguém saber muito bem se a definição dessas estratégias é uma competência ou responsabilide sua, ou das diferentes coordenações da escola. É uma abordagem pulverizada que remete sempre a responsabilide de intervir para alguém que não o próprio, seja pessoa ou órgão (E12L)

Logo, face à cultura de informalidade da escola e face a um processo de autoavaliação a dar os primeiros passos e que não gera sequer um plano de melhoria estruturado onde se identifique claramente as áreas eleitas a melhorar e as ações a empreender para o efeito, diluem-se e são mitigados os impactos da autoavaliação.

6.5.Síntese interpretativa

Aqui chegado, posso com alguma segurança afirmar face aos dados recolhidos no terreno, que esta escola tem uma imagem de si própria como organização de excelência, o que lhe incute uma imagem de si algo desfocada e que a tem impedido de dar passos mais rápidos e seguros nos caminhos da autoavaliação.

Talvez que ancorada num passado de tradição e de prestígio, confiando em excesso na especificidade da sua oferta formativa, que lhe deixa poucos elementos de comparabilidade para com as outras escolas secundárias, esta escola possui uma cultura pouco focada nos resultados, pouco preocupada com a definição de metas de aprendizagem, pouco desperta para uma cultura de avaliação, pouco ligada à procura de novas estratégias de aprendizagem.

As aprendizagens no seu entendimento vão acontecendo naturalmente pela conjugação do interesse de alunos e professores sem necessidade de supervisão direta e sem necessidade de

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARACTERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE

estratégias inovadoras de melhoria. A escola tem assentado a sua forma de trabalhar e os seus modos de decisão na confiança que se estabelece entre os seus membros e que é pautada pelo clima de informalidade que se constitui como uma marca indelével da sua cultura. Só nos últimos dois ou três anos é que a escola procurou complementar esta forma de estar e de se organizar, recorrendo a uma análise mais rigorosa e atenta com base em factos e evidências, com vista a uma tomada de decisão mais sustentada.

A sua forma de estar marcada pela crença de que as coisas acontecem naturalmente sem a necessidade de uma autoavaliação sistemática, tem condicionado a descoberta de estratégias de aprendizagem diferentes, tem adiado um processo de maior envolvimento dos pais na vida da escola, e não tem promovido formas diversas de participação e envolvimento dos alunos na sua gestão e organização. As questões da assiduidade e da pontualidade dos alunos também têm sido evitadas, como se estes fatores não se constituíssem como condicionantes de aprendizagens mais efetivas.

A sua veia artística, a sua vocação para as humanidades, tem feito da escola uma casa de fruição despreocupada das questões da cultura não fazendo parte das suas prioridades a problemática da melhoria contínua, até porque, afinal, a escola já é de qualidade e já é reconhecida socialmente como tal. Nesta escola são essencialmente os processos que importam, isto, na opinião dos professores que foram entrevistados.

Esta interpretação dos dados que fui recolhendo tem tradução no que se pode observar e nas vozes a que fui dando voz.

Assim puderam ser ouvidos alunos que referiram que colegas seus até se sentem por vezes mal na escola, isto porque “os alunos sentem que são mais um número, não são ouvidos, não podem participar na vida da escola, não têm um papel importante na vida da escola.” (E2L).

Quando questionados se o problema tinha a ver com as estruturas a resposta chegou célere “Estruturas? Muitas das escolas que foram reabilitadas o problema nem era das estruturas, tinha a ver com a atitude das pessoas.” (E2L).

Estes alunos referiram ainda que a escola continua a ser muito burocrática “Muito burocrática, até para os próprios alunos que têm boas intenções mas não conseguem concretizá-las. Acaba por fechar as pessoas num círculo do qual elas não conseguem sair e leva-as a desistir pensando que não vale a pena.” (E2L).

E se esta expressão mesmo que minoritária não é uma voz única, até porque, logo a presidente do conselho geral expressa a ideia de que “Sim, ao nível da essência, penso que não

ESCOLA L:
UMA ESCOLA CARACTERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
evoluímos muito. Da filosofia da educação e da aprendizagem estamos ainda muito perto da escola fábrica” (E4L).

Esta mesma ideia foi reiterada pela presidente do conselho geral quando afirmou que o que é preciso mudar é “O medo de não sermos suficientemente eficazes se alterarmos várias coisas ao nível da essência.” (E4L).

Mais disse esta presidente do conselho geral, é que ao que parece os professores afinal até são resistentes à mudança “Acho que sim. Acho que numa percentagem bastante razoável sim.” (E4L).

E se além do mais existe a consciência de que afinal se pode mudar “Porque se os professores tiverem uma atitude de cooperação, de diálogo e de partilha e de saberes, obviamente que a prática na escola passará a ser muito melhor. Não é para uniformizar.” (E4L). Mas se existe esta consciência porque é que de facto não se muda?

“Porque é um processo lento.” (E4L) tão lento que pode levar “Séculos ou milénios sabe-se lá (risos).” (E4L). Afinal o problema parece cultural, endémico e geral.

Já para o diretor esta lentidão extravasa os muros da própria escola e radica na sociedade, daí o impacto da autoavaliação ser ainda reduzido:

sem grande impacto talvez, mas penso que há uma predisposição das pessoas para se autoquestionarem começa a haver essa predisposição. É um trabalho muito lento, também não faz parte da nossa cultura nacional. Não se pode divorciar a escola do contexto social em que estamos. A nossa cultura portuguesa não é uma cultura de avaliação (E5L).

Esta marca cultural é novamente agitada pelo diretor que pronunciando-se sobre se considera haver resistências à autoavaliação afirma: “Não há essa prática muito enraizada, não diria tanto, resistência. Como povo penso que culturalmente, não estamos muito habituados a refletir sobre aquilo que fazemos. É um traço cultural.” (E5L).

Assim sendo, traçada a herança genética as coisas seguem o seu curso de normalidade confortando e legitimando a “não ação”.

Mas será preferível uma autoavaliação ou uma avaliação externa? Para o diretor não subsistem dúvidas a autoavaliação é preferível, isto porque

a interna obriga a um processo de reflexão que não ocorre da mesma forma com a avaliação externa. Evidentemente que o relatório da avaliação externa pode dispor-nos a produzir alguma reflexão, não vou dizer que não, mas a avaliação externa aborda a escola em dois dias, constitui e fica um modo um pouco distante daquilo que é o cerne da ação (E5L).

E qual será então o cerne da ação? Quais são as áreas que o diretor privilegiaria na avaliação se fosse ele o responsável por essa escolha? A resposta surge rápida “As do ensino que acho que é fundamental. O modo como se ensina, como se aprende, o modo como se agarra nos miúdos e os levamos a obter o maior proveito da escola” (E5L).

Então perante este diagnóstico tão pronto porque passará o sistema de autoavaliação ao lado da sala de aula? Será o tal problema da cultura da escola? Não estará neste caso a cultura a matar a estratégia?

Para o diretor e face a todo este quadro de contingências a escola posiciona-se face à cultura avaliativa no que apelidou de “fase intermédia.” (E5L). Por outro lado, na sua perspetiva, estas coisas da avaliação não devem ser impostas, as pessoas devem aderir a elas por vontade própria.

Assim, como alterar a cultura no sentido da melhoria? Como desatar os nós subjacentes a este quotidiano feito sem aparentes angústias e sobressaltos?

Para além dos discursos e das aparências, para além das manifestações de intenções proclamadas nos documentos orientadores da escola, para além das evocações de um passado de tradição e de qualidade, para além dos desejos formulados de estabelecer pontes com o futuro, não consegui detetar durante as visitas à escola L elementos importantes para a proclamada escola de qualidade que não pudessem ser melhorados.

Esses elementos a que me refiro e que têm sido enunciados várias vezes pelo movimento das escolas eficazes e que são também alvo da avaliação externa da IGEC são a) uma liderança forte e apostada em gerir para além de um quotidiano de rotinas feitas; b) a criação de hábitos de trabalho e rigor e exigência nos alunos; c) a supervisão da prática letiva; d) a monitorização e acompanhamento das aprendizagens; e) estratégias estruturadas e definidas de combate ao abandono escolar; f) expectativas elevadas em relação aos resultados dos alunos; e g) objetivos claros estabelecidos em termos de curto e médio prazo.

Mas estará o investigador a deixar-se levar por alguma deriva ideológica ou algum subjetivismo nesta síntese interpretativa? Sendo que esta síntese interpretativa não pode ser totalmente e naturalmente neutra por força da minha condição humana e dos valores que me subjazem não é recorrendo a eles que elaboro esta síntese mas sim com base nas interpretações dos atores e nas evidências que fui recolhendo.

Afinal esta escola dispõe de condições favoráveis para se constituir como uma organização educativa de excelência: dispõe de instalações que se podem apelar de modelares, está situada na cidade de Lisboa tendo ao seu dispor e muito perto de si recursos de grande qualidade educativa,

ESCOLA L:

UMA ESCOLA CARATERIZADA PELA DESCONTRAÇÃO E PELA INFORMALIDADE, ANCORADA NA SUA PRETENSA QUALIDADE
os seus alunos e as suas famílias detêm um estatuto socioeconómico médio alto, os seus professores têm uma formação diversificada. Então porque tem resistido tanto esta escola à mudança?

Este facto parece encontrar explicação na cultura da escola, na tradição, na rotina, no peso de muitos anos a fazer-se as coisas da mesma maneira.

Mas afinal a cultura não é supostamente algo de positivo? Não poderá ela também ser promotora de melhorias?

Julgo ser de todo justificável concluir esta síntese interpelativa com uma reflexão que, face aos dados recolhidos me parece compaginável com o que está a acontecer na escola

é inevitável, assim, que a avaliação, como diagrama transversal a toda a sociedade, tenda a transformar todas as relações humanas em relações funcionais de poder. O preço pago por esta tecnologia biopolítica é, evidentemente, a mutilação de uma vida mais rica, a diminuição brutal dos possíveis, a restrição do aleatório, do acaso, da imprevisibilidade. Como estes serão também transformados em funções – a famosa «criatividade» no trabalho, nas empresas, nos serviços, na publicidade, nos média - os próprios factores aparentemente incodificáveis serão avaliados, quantificados, normalizados (José Gil, 2009, pp.52-53).

Parece ter sido este receio de que a avaliação se constituísse como um exercício burocrático de poder normalizador, diminuindo os possíveis e impedindo uma vida mais rica, que tem constrangido e pressionado a escola impedindo-a de ser mais rápida nas mudanças.

Mas pelo que me foi possível constatar através da três grandes três propostas de melhoria formuladas pelo grupo de autoavaliação da escola em que se preconiza a supervisão da prática letiva através da instituição de um sistema de aulas assistidas pelos pares, o caminho percorrido de reflexão e experimentação parece começar a frutificar.

Assim, talvez que o sistema de autoavaliação tenha dados os primeiros passos para se aproximar da essência do trabalho da escola. E essa essência na escola está na relação de ensino-aprendizagem que se estabelece sobretudo no interior das salas de aula, naquilo que se ensina e como é ensinado, naquilo que se aprende e como é aprendido, na relação que se estabelece entre professores e alunos. O sistema de autoavaliação desta escola parece estar a caminho de se focar no essencial, o ensino e as aprendizagens, como aliás preconizava o seu diretor.

CAPÍTULO 7 – AS DUAS ESCOLAS EM ANÁLISE

Sendo certo que as palavras encerram em si uma pluralidade de sentidos, as que melhor espelham a realidade apreendida no terreno no contexto de cada escola e no âmbito desta investigação são o Pragmatismo do Urgente (escola **A**) por um lado e o Cosmopolitismo (escola **L**) por outro. Isto mesmo pode ser constatado não apenas em termos do contexto social e económico que rodeia cada uma das escolas, na sua cultura, mas também nas relações e nas formas de trabalho vividas no seu interior, aspetos que, começam desde logo a ser visíveis ao nível dos principais documentos orientadores da vida das escolas, de que o plano anual de atividades como documento que operacionaliza o projeto educativo é um exemplo e que pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 14. Áreas de intervenção constantes nos planos anuais de atividade das escolas **A** e **L**

Áreas de intervenção – escola A	Áreas de intervenção - escola L
Ser uma escola apta a responder a novos desafios e a novas realidades	Redefinir e concertar objetivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação em ordem a potenciar a sua melhor integração na escola e fora dela
Promover uma prática de cidadania ativa	Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar
Valorizar a relação da escola com a comunidade	Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial, incrementando contatos e parcerias que possam contribuir de forma relevante para o desenvolvimento dos nossos currículos
Garantir o funcionamento eficiente dos serviços	Promover e incrementar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa ação construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e imagem naturalmente se alterem
Valorizar uma cultura de avaliação	Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, gerando partilhas e intensificando contatos de proximidade entre os membros internos e externos da comunidade escolar
	Implementar mecanismos de avaliação do projeto educativo e do regulamento interno, definindo recursos, modalidades e procedimentos que conduzam a uma permanente melhoria da escola nas suas múltiplas vertentes

Ao analisar-se lado a lado as intenções plasmadas no plano anual de atividades constata-se de imediato uma significativa diferença na linguagem utilizada. Na escola **A** o pragmatismo face à dura realidade no terreno sobrepõe-se, ao contrário do que acontece na escola **L** em que predomina uma linguagem mais elaborada, fruto de uma forma de estar diferente e de um quotidiano não tão marcado pelas suas urgências.

As preocupações na escola **A** passam mais por alimentar os alunos, apoiá-los do ponto de vista social, mostrar-lhes o valor da escola e dos estudos, formá-los como cidadãos, inseri-los na comunidade, combater o abandono e insucesso que são elevados, diversificando a oferta formativa e encontrando apoios em parcerias de proximidade. Já a escola **L** dispõe de tempo para fruir a cultura, viver o encontro de vários mundos ricos de experiência e para, de forma tranquila, os seus alunos apostarem em fazer o 12.º ano em dois anos letivos de molde a melhorarem as classificações e a trabalharem em *part time*. Isto mesmo é confirmado por várias fontes:

as taxas de transição e conclusão, no último triénio, registaram oscilações, verificando-se uma descida significativa nos valores obtidos no 12.º ano...Segundo a escola, o decréscimo verificado no 12.º ano prendeu-se com o facto de muitos alunos optarem por realizar este ano terminal de ciclo de estudos em dois anos, porque ingressam no mercado de trabalho a tempo parcial, ou porque pretendem melhorar as classificações em algumas disciplinas para acederem mais facilmente ao ensino superior (IGEC, 2012, p.3)

Contudo e apesar destas diferenças acentuadas quando se olha para o nível socioeconómico das famílias dos alunos e quando se olha para o contexto da localização geográfica das escolas e para as próprias instalações, as formas de trabalhar dos professores, a forma como foram socializados, promove identidades profissionais muito similares e formas de trabalho muito idênticas com reflexos a vários níveis.

Assim, e ainda no que concerne às áreas de intervenção enunciadas nos planos anuais de atividades de ambas as escolas, constata-se que nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012 houve uma grande estabilidade ao nível do plasmado nos documentos de trabalho. Anualmente são elaborados novos planos de atividades mas as áreas de intervenção não sofreram alteração.

Assim os dados que foram sendo recolhidos no decorrer deste trabalho permitem dizer que não é pela utilização de uma linguagem mais sofisticada ou elaborada que as práticas se alteram no sentido da melhoria ou se tornam mais efetivas. Independentemente da semântica e da aparência, a substância acaba por prevalecer. Esta mesma substância e esta mesma similitude podem ser encontradas nas práticas relativas à autoavaliação.

Em nenhuma das escolas onde decorreu esta investigação aparece na sua página da internet qualquer referência à avaliação da escola, quer no que diz respeito à autoavaliação, quer no que concerne à avaliação externa. Perante esta ausência completa de informação, só alguém conhecedor das questões relativas à avaliação das escolas poderá, pesquisando na internet, aceder aos relatórios da avaliação externa da IGEC. Quanto à autoavaliação, só se consegue conhecer o que se encontra como manifestação de intenções no projeto educativo e no plano anual de atividades.

Assim, no plano anual de atividades da escola **L** para 2011/2012 pode-se encontrar o seguinte:

Quadro15. Como o processo de autoavaliação se apresenta no plano anual de atividades da escola **L**

Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Período	Intervenientes
Desenvolver o processo de autoavaliação	. Monitorização do processo através de consulta documental e da realização de questionários e entrevistas em painel. . Elaboração de relatórios	1.º/2.º/3.º	Fernando, Filomena, Helena, Luís, Teresa e outros interessados

Como se pode constatar pela análise da Quadro 15, a informação aí contida é escassa e nada nos diz de substantivo sobre os objetivos e o desenvolvimento do sistema de autoavaliação da escola.

No Plano anual de atividades para 2012/2013 da escola **L** consta, no âmbito das ações a levar a efeito pelo diretor a monitorização do processo de avaliação interna através da implementação do plano de melhoria. O mapa é idêntico ao do que figura no Quadro 15 com a novidade de proposta de elaboração de um Plano de Melhoria.

Já no que concerne ao plano anual de atividades da escola **A** para 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013 pode verificar-se o seguinte:

Quadro 16: Como o processo de autoavaliação se apresenta no plano anual de atividades da escola A

Atividade	Área de Intervenção do PEA	Objetivos específicos	Responsáveis dinamizadores	Destinatários	Calendarização	Conteúdos/ Enquadramento
Observatório da qualidade	E1	Desenvolver um sistema de autoavaliação	Direção Observatório da Qualidade	Comunidade Educativa	Ao longo do ano	Avaliação Interna

Este quadro 16 é exatamente igual em 2010/2011 em 2011/2012 e em 2012/2013, e também nada nos diz de substancial sobre os objetivos ou sobre a forma de desenvolvimento do sistema de autoavaliação. Neste último ano letivo apresenta como grande novidade estar previsto como custo para esta atividade a quantia de cinquenta euros.

Continuando esta análise entre o pragmatismo do urgente e o cosmopolitismo, e analisando em concreto algumas das características dos sistemas de autoavaliação das escolas, recorda-se que ambas obtiveram aquando da realização do primeiro ciclo de avaliação externa por parte da IGE (2006-2011) e no domínio da *autoavaliação e da sua sustentabilidade* a classificação de suficiente. Uma vez mais as similitudes sobressaem.

Mas veja-se mais detalhadamente o que se verifica em relação ao atual “estado de arte” da autoavaliação nas duas escolas. Para isso analise-se o quadro seguinte que tenta fazer uma síntese comparativa do que foi encontrado aquando da pesquisa no terreno.

Quadro 17. Algumas características dos sistemas de autoavaliação das escolas A e L

O sistema de autoavaliação na escola A	O sistema de autoavaliação na escola L
Grupo de autoavaliação – constituído apenas por professores	Grupo de autoavaliação – constituído apenas por professores
Objetivos declarados da autoavaliação – melhorar o sucesso	Objetivos declarados da autoavaliação – melhorar o sucesso
Natureza da autoavaliação – essencialmente formativa	Natureza da autoavaliação – essencialmente formativa
Quadro concetual adotado – análise estatística dos resultados académicos dos alunos e aplicação de questionários de satisfação a alunos, pessoal não docente, professores e pais	Quadro concetual adotado – Análise qualitativa com base em documentos, questionários e entrevistas em painel adotando os domínios de avaliação da IGE (1.º ciclo de avaliação, 2006-2011)
Ciclo da autoavaliação - bienal	Ciclo da autoavaliação - anual
Divulgação da autoavaliação – apenas internamente: à direção, ao conselho pedagógico e ao conselho geral	Divulgação da autoavaliação – apenas internamente: à direção, ao conselho pedagógico e ao conselho geral
Existência de plano gradual de melhoria - Não existe nenhum plano gradual de melhoria	Existência de plano gradual de melhoria – Não existe nenhum plano gradual de melhoria
Apropriação da autoavaliação pelos atores internos – muito ténue	Apropriação da autoavaliação pelos atores internos – muito ténue
Impactos da autoavaliação - residuais	Impactos da autoavaliação - residuais
Relação com a avaliação externa – não está prevista, embora os atores educativos defendam na sua maioria a complementaridade	Relação com a avaliação externa – o sistema de autoavaliação existente foi construído para permitir a confrontação e a complementaridade com a avaliação externa
Fator promotor da realização da autoavaliação – a obrigatoriedade legal e a avaliação externa da IGEC	Fator promotor da realização da autoavaliação – a obrigatoriedade legal e a avaliação externa da IGEC
Página da Internet da escola - sem qualquer menção à autoavaliação	Página da Internet da escola - sem qualquer menção à autoavaliação
Regulamento Interno para 2010-2014, sem nenhuma referência à autoavaliação da escola	Regulamento Interno, de julho de 2011 – define no seu art.º 56.º a constituição da equipa de autoavaliação (terá entre 5 a 10 membros voluntários da comunidade escolar) e algumas regras relativas ao seu funcionamento
Projeto Curricular do Agrupamento para 2010/2013, sem nenhuma referência à autoavaliação da escola	-----

Como se pode constatar, uma vez mais, pela análise deste Quadro 17, os pontos em comum são bastante mais que as diferenças.

Os resultados deste estudo parecem ser assim consistentes com os de John Goodlad (1984) no que concerne à similitude das características das escolas. A sua *gramática*, o seu núcleo duro,

parece ser muito idêntico. O grande fator diferenciador assenta na população de alunos e no seu contexto externo de proximidade, e na forma de estar de alguns professores que na escola **L**, pelas características particulares da sua oferta educativa, apresenta uma formação inicial mais diferenciada e uma vivência cosmopolita que alarga teoricamente o campo de possibilidades de sucesso académico.

De assinalar que em ambas as escolas onde decorreu esta investigação o coração da escola – a sala de aula, continua a passar ao lado da autoavaliação. Desta forma, as salas de aula, com algumas exceções que começam a surgir (coadjuvações na escola **A** e algumas aulas em parceria na escola **L**), continuam a funcionar como caixas fechadas à observação pelos pares e a quaisquer outros exercícios com intenções formativas de proporcionar aos professores um *feedback* do seu desempenho real.

Em ambas as escolas se parte do pressuposto que os professores são (sempre?) competentes, sendo até de assinalar que de acordo com a presidente do conselho geral da escola **L** e quando questionada sobre que medidas tomaria em relação aos colegas que sabe não serem bons professores respondeu “Deixava-os estar. Nós não vivemos num mundo perfeito. Nós também precisamos desses. Os alunos têm que se confrontar também com o menos bom e têm que aprender. Eu não vou dizer isto em todo o lado.” (E4L).

Por outro lado, a par do reconhecimento de que os professores são resistentes à mudança esta presidente do conselho geral também afirmou referindo-se aos alunos “ [...] nesta escola faltam muito e chegam muito atrasados, têm pouca assiduidade. Penso que tem a ver com a distância a que vivem e com algum facilitismo que já ouve em tempos, aquilo que se chama a cultura de escola.” (E4L).

Já ao cruzar-se estas afirmações com as de uma aluna da escola que refere “ [...] Os professores aqui parece que não gostam de chumbar ninguém. São muito pouco exigentes. Acho que não podem chumbar os alunos porque depois têm problemas.” (E2L), infere-se que os alunos e os professores precisam de melhorar a comunicação no sentido de acordarem os patamares de exigência sem encontrarem em velhos costumes ou culturas antigas de escola respaldo para práticas menos conseguidas.

O diretor da escola **L** acaba no entnto por fazer uma confissão/reflexão:

talvez para o sistema educativo em geral uma das vantagens que eu vejo na avaliação externa, embora haja discrepâncias nas avaliações conforme a constituição das equipas de inspeção da IGEC, é podermos saber como as outras escolas funcionam. Penso que também há um efeito de contágio de boas práticas a partir da observação dos relatórios das outras escolas. Neste sentido é bom saber dos relatórios da avaliação externa. É que de alguma

forma as escolas têm tendência a fechar-se sobre si próprias pois estão muito absorvidas com o trabalho do seu dia-a-dia e muito dificilmente dialogam com as escolas que às vezes estão perto. Eu por exemplo não sei nada do que se passa com a outra escola que está aqui a dois passos. São três minutos a pé e eu não sei o que lá se passa. Mas poderei saber alguma coisa do que lá se passa se ler o relatório de avaliação externa da IGE. Pelo menos há ali uma caracterização, um olhar.” (E5L).

Assim, esta escola apostada em estabelecer parcerias com tantas e diversas entidades, em estabelecer redes com o exterior, acaba por não conhecer a escola que fica do outro lado da rua, apostando em copiar as boas práticas pela leitura de relatórios. Aqui a realidade dos factos parece sobrepor-se ao plasmado nos documentos e enunciado no discurso de alguns atores educativos.

Perante esta realidade como pode e deve a escola pública fazer a diferença como propõe Lurdes Rodrigues (2010)? Como pode a escola pública libertar o potencial transformador que encerra em si ao acolher tantos professores com tantas e variadas qualificações profissionais?

Será que o fator decisivo em relação aos sistemas de autoavaliação das escolas e à melhoria da qualidade das organizações e da aprendizagem dos alunos assenta no que os professores pensam e fazem?

Em síntese e nesta análise das duas escolas, os dados recolhidos impelem-me a afirmar, que o pragmatismo do urgente e o cosmopolitismo, aparentemente tão distantes, estão de facto muito próximos. O cerne da questão parece residir afinal na cultura e nas suas manifestações e implicações nas ações dos principais atores educativos – afinal são as pessoas que contam.

Mas poderá o prgmatismo do urgente condicionar uma visão de futuro?

E poderá um cosmopolitismo aparente impedir um desenvolvimento continuado e sustentado, porque se acredita que já se alcançaram níveis de qualidade suficientes?

Como exemplo de um discurso “politicamente correto” e que se pode apelidar de cosmopolita, encontra-se na escola **L** o enunciado por um dos elementos da equipa de autoavaliação “Aqui nesta escola há outra coisa em termos de padrão de excelência que é o passado, uma tradição, e nós estamos em diálogo com a tradição, com o passado e em diálogo com o futuro. A procura de padrões de excelência está nesse caldear entre a tradição e a inovação e a responsabilidade do diálogo. Os padrões constroem-se não são impostos a nível externo.” (E7L).

Já na escola **A** o discurso é menos trabalhado como se pode constatar pela definição do que é o sucesso para a diretora “Nós traçamos umas metas como agora se diz mas temos que ter em atenção a população escolar que temos. Eu gostaria com certeza, que acabassem 95%, mas temos que olhar ao tipo de população. Temos muitos alunos com grandes dificuldades. Pedir 95% de sucesso para a população que temos é utopia. Daí se fixar objetivos mais realistas.” (E5A).

De facto na escola **A** e na escola **L** ouvem-se alguns discursos diferentes, assinalam-se contextos diferentes, vê-se alunos diferentes e professores diferentes, mas constata-se práticas pedagógicas similares resultantes das constatações que são similares.

A este propósito, e à semelhança do que acontece na escola **A** as razões apontadas pelos professores da escola **L** (que constam do relatório de autoavaliação) para o insucesso dos alunos foram as seguintes: a) o n.º crescente de alunos por turma; b) o pouco tempo livre que os alunos têm; c) o facto da escola acolher alunos de todas as zonas limítrofes de Lisboa, o que os leva a chegar tarde a casa e a perderem alguns hábitos de trabalho ou horas de descanso; d) um percurso anterior de insucesso em disciplinas em que os saberes são de carácter cumulativo; e) o preconceito e as atitudes com que alguns alunos encaram certas disciplinas; f) os conteúdos programáticos que não se cruzam com a realidade e são por vezes excessivos e desarticulados; g) as aulas de 90 minutos consideradas muito extensas para a natural capacidade de interesse e atenção que um jovem consegue manter eficazmente; h) os problemas ligados ao consumo de álcool e drogas que embora pontuais são muito preocupantes; i) alguma frustração por parte dos alunos que não entendem a actual organização dos cursos e algumas condicionantes da oferta formativa da escola; j) a pouca participação prestada pela família; l) a forma como socialmente é hoje visto o trabalho do professor e a exigência de esforço e participação por parte da escola que chega a ser tomada por agressiva e prepotente; e m) a instabilidade permanente dos professores, um constrangimento que a tutela criou às escolas.

Como se se pode constatar desta auto-reflexão dos professores todos os factores de insucesso dos alunos são causas externas e nenhum se deve aos professores ou à organização da escola, pelo que, se pode inferir, dificilmente a escola poderá internamente melhorar.

Assim, talvez que uma das chaves para que a mudança sustentada no sentido da melhoria através da autoavaliação possa ocorrer em cada escola, esteja no que referiu um professor da escola **L**

perante o que me tem sido possível observar considero que as lideranças deviam, por vezes, procurar envolver um pouco mais os professores e restantes membros da comunidade. Todos deviam ter conhecimento dos problemas e procurar consciencializar-se de que também têm responsabilidades. Talvez toda a comunidade não criticasse tanto as lideranças se tivesse que assumir por si algumas decisões. Julgo que é necessário uma maior integração e responsabilização dos membros dos órgãos de gestão e das estruturas intermédias, envolvendo-os em atividades específicas cuja responsabilidade seja assumida e devidamente destacada (E12L).

Ou também no que afirmou um outro professor da escola **A**, que sendo algo aparentemente óbvio, tem tendência a por vezes ser esquecido

era importante implementar uma cultura de escola em que os valores fossem precisamente esses critérios de exigência, profissionalismo e rigor, que deverão ser devidamente referidos em todo o momento do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere aos alunos e por inerência aos professores e outros membros da comunidade escolar. Não se pode querer um escola de excelência se não se trabalhar para isso e se não se inculcar em toda a comunidade esses valores e atitudes (E10A).

Tanto na escola **A** como na escola **L** existem consciências em alerta que precisam de ser mobilizadas, existem forças criativas e de grande potencial que precisam ser despertadas para a consecução com êxito dos seus processos de autoavaliação e do serviço público de educação.

CONCLUSÕES, REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

Aqui chegando e depois de ter efetuado a análise interpretativa das evidências recolhidas e das vivências sentidas, mobilizando para o efeito a razão e a emoção, eis-me de regresso ao ponto de partida, ou, seja às perguntas que estiveram na base da investigação empreendida.

Assim, posso afirmar como principais conclusões no âmbito deste trabalho pelo que observei, ouvi, recolhi, analisei, interpretei, senti e intui, o seguinte:

1. Como se organizam as escolas para a autoavaliação?

As escolas objeto desta investigação revelaram dispor de frágeis, pouco consistentes e pouco consolidados processos de organização dos seus sistemas de autoavaliação. Apesar da boa vontade e empenho de um grupo restrito de professores constituintes das equipas de autoavaliação com algum apoio por parte da direção, o que é facto é que as escolas estão apenas no início de uma caminhada que se prevê longa no que concerne a esta temática da autoavaliação da escola.

A conclusão a que cheguei aponta para que se possa dizer que as escolas em análise estão muito distantes de utilizarem os seus sistemas de autoavaliação como processos participativos de negociação, de diálogo, de colegialidade, de confronto de interesses distintos, de sabedoria coletiva ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade da escola.

Apesar da tentativa empreendida pelas escolas de se iniciarem no processo de autoavaliação, os dispositivos que utilizam estão muito longe de se constituírem como sistemas de autoavaliação sistemáticos, refletidos, holísticos, participados, difundidos e, sobretudo, com verdadeiro impacto na vida das escolas.

Assim, em ambas as escolas com particular incidência na escola A as fases apontadas para o desenvolvimento do processo de autoavaliação e que são a preparação, a realização e a ação sequencial estiveram longe de se concretizar de forma clara e explícita. Não houve por parte das equipas de autoavaliação a definição prévia dos objetivos a atingir, a escolha das dimensões a avaliar não foi objeto de reflexão cuidada e alargada, a forma como se iria processar a recolha de dados pertinentes para a autoavaliação e a forma como esses dados seriam analisados foi descurada, o modo com se iriam utilizar os dados, com que critérios e o que fazer com os resultados da autoavaliação não foram pensados e muito menos foi discutida

a ação sequencial, ou seja, que decisões tomar para melhorar as áreas problemáticas e como assegurar o desenvolvimento dessas ações.

Por outro lado a organização dos sistemas de autoavaliação nas duas escolas não cumpriu os requisitos que Fernandes (2010) enuncia como fundamentais em qualquer boa avaliação e que passam pela clarificação dos principais propósitos da avaliação, pela definição da metodologia a utilizar, pela explicitação do papel dos avaliadores, pela compreensão do que se espera de todos os que tem interesse na avaliação e finalmente na definição da natureza e divulgação do relatório da autoavaliação.

Estou em crer que, em ambas as escolas, o fator decisivo que impulsionou a aparição de sistemas de autoavaliação foi a decorrência da avaliação externa da IGE que comporta no seu quadro concetual o item da autoavaliação e da sua sustentabilidade.

No caso concreto da escola **L**, a razão de ser do dispositivo de autoavaliação resultou essencialmente da sua obrigatoriedade legal, dos resultados fracos obtidos em relação ao item da autoavaliação no primeiro ciclo de avaliação externa da IGE agora IGEC, enquanto, que na escola **A**, além de se sentir também esta pressão externa para a autoavaliação, os problemas ainda se adensam mais pelo facto de existir uma ênfase grande na análise de resultados e na procura de explicações para o insucesso, o que restringe e amarra as análises, impedindo de ver o todo. Além do mais na escola **A** a abertura à mudança encontra dificuldades acrescidas de concretização por força da existência no seu interior de lideranças esforçadas mas não efetivas quer ao nível intermédio quer de topo.

Assim, em ambas as escolas a natureza dos dispositivos de autoavaliação em vigor a) não mobilizam o conhecimento suficiente nem colocam o tipo de perguntas que fazem sair os principais atores educativos da sua zona de conforto; b) não ajudam a desconstruir os constrangimentos sociais, culturais e organizacionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem; e c) não dão origem a planos graduais de melhoria.

Parece verificar-se em ambas as escolas o fenómeno identificado por Mèndez (2002) quando referiu que o problema da avaliação das escolas é sobretudo concetual, epistemológico e ontológico e não meramente técnico. De facto, verifiquei que em ambas as escolas os atores educativos revelaram dificuldades ao nível dos conceitos sobre a avaliação, na definição e negociação dos objetivos da avaliação, na escolha dos referenciais, dos indicadores e métodos de recolha de dados, na contextualização da avaliação, e sobretudo no que fazer com os resultados.

Deste modo as escolas revelaram dificuldade em construir um referencial de análise que refletisse o seu contexto, a sua identidade e as suas necessidades de avaliação. A escola A não dispõe de nenhum sistema de autoavaliação mas tão só de uma forma de análise dos resultados dos alunos apoiada por um questionário de satisfação em relação aos serviços. A escola L por sua vez, por insegurança e por dificuldade de fazer opções, adotou o referencial do 1º ciclo (2006-2011) de avaliação externa da IGE, tendo usado fundamentalmente como estratégia de captação de informação a realização de entrevistas em painel sustentadas na audição de um leque o mais alargado possível de atores educativos.

Os dados recolhidos no âmbito desta investigação levam-me a concluir que, de acordo com a teoria da hipocrisia organizada preconizada por Brunsson (2006), as escolas investigadas apresentam uma inconsistência entre a teoria e a prática e uma desconexão entre os discursos, as decisões e as ações. Se o que afirmam as equipas de autoavaliação, os professores e os diretores ao nível dos discursos e o que aparece escrito no projeto educativo e no plano anual de atividades é um rol de boas intenções, já as decisões tomadas na sequência da autoavaliação no sentido da melhoria são mínimas e o seu impacto real na transformação das estruturas pedagógicas e nas práticas reais dos professores é mitigado.

A “rotina incerta” nas palavras de Sousa Santos (2011) tem sido, em geral, a estratégia utilizada. Ora não me parece que esta estratégia tenha muito a ver com a utilização da autoavaliação como instrumento estratégico de gestão pedagógica ao serviço da melhoria contínua da escola.

Se é certo que a autoavaliação já não é ridicularizada nem combatida, pode-se até afirmar que ela é preferida pelos atores internos em relação à avaliação externa, resta a dúvida se assim é porque permite legitimar a ação da escola fazendo com que no essencial tudo continue na mesma ou se assim é porque a autoavaliação começa de algum modo a ser sentida como uma necessidade que oriente e guie as práticas.

No entanto a organização do sistema de autoavaliação também comportou aspetos positivos em ambas as escolas: criou momentos de reflexão; permitiu o contacto com conceitos e terminologias novos; possibilitou perceber melhor a organização das escolas; promoveu a consciencialização para a importância da autoavaliação e ajudou tal como referem autores como Guba e Lincoln (1989) e Fetterman (2001) as pessoas, no caso concreto os membros das equipas de autoavaliação, a perceberem que podem obter conhecimento e descobrir soluções baseadas na sua própria experiência.

Contudo, ao mexer e colidir com os interesses instalados no interior da organização – escola, a autoavaliação agita e interfere nas formas de estar e pensar, nos objetivos traçados, nas motivações, o que se revela um constrangimento às vezes difícil de ultrapassar.

Os resultados obtidos nesta investigação realizada nas duas escolas, é consonante com o que afirma Barzano (2009), e já referenciado em sede de revisão da literatura, ou seja:

muitos projectos formais de auto-avaliação de escolas, não raro, tornaram-se exercícios burocratizados de recolha de informação e apuramentos estatísticos sobre resultados das aprendizagens dos alunos, percepção do clima de escola e da satisfação dos actores, apresentados de forma geralmente atraente. A experiência tem-nos vindo a mostrar que em muitos casos, são exercícios muito trabalhosos, com informação interessante, mas quase sempre pouco consequentes: não sujeitos a discussão interna alargada a todos os implicados, acabam sem impacto no modo como se ensina e como se trabalha na escola, como se acompanham alunos, professores e famílias (p.330).

As similitudes entre o que afirma Barzano e o que se apurou no âmbito da investigação empírica são de facto grandes.

Face a isto e respondendo objetivamente à questão de como se organizam as escolas para a autoavaliação a minha resposta é de que se organizam de forma pouco eficaz e pouco eficiente: os elementos constituintes das equipas de autoavaliação não possuem formação nesta área, não é definido antecipadamente e de forma inequívoca porque se quer realizar a avaliação (enuncia-se genericamente que é para melhorar), não são pensados os domínios a avaliar de forma refletida nem é definida a unidade de análise, não é elaborado um cronograma com as diversas etapas do trabalho (foi feito apenas na escola **L**). Pode dizer-se que, embora com matizes nas duas escolas, funciona tudo muito aos “repelões” tudo muito pouco organizado e pouco pensado. Se na escola **A** os elementos da equipa de autoavaliação foram indicados pela diretora e estão sob a sua supervisão, na escola **L** a organização da equipa de autoavaliação está totalmente dependente do voluntarismo dos seus membros.

Entre a escola **A** e **L** e apesar das similitudes foi também patente algo que me parece importante focar, apesar de parecer ser um ponto incontornável em vários estudos e investigações empíricas: a implementação do sistema de autoavaliação e a forma como estas escolas se organizaram para a autoavaliação assumiu diferenças consoante as visões do mundo, a conceção de escola e profissionalismo docente, os níveis de consciência e as motivações dos diretores e dos líderes intermédios e das equipas de autoavaliação.

2. Como é que as escolas envolvem os diferentes *stakeholders* no processo de autoavaliação?

Em relação a esta questão o trabalho que foi feito nas duas escolas no âmbito da autoavaliação é inequívoco e esclarecedor. A autoavaliação repousa em absoluto nas mãos dos professores. As equipas de autoavaliação são constituídas apenas por professores em ambas as escolas.

Se a participação é como tem vindo a ser defendido por vários autores (Bolívar, 2006; MacBeath et al., 2005, Machado, 2011) uma dimensão fundamental para que a autoavaliação se constitua como uma forma de melhoria da escola, nomeadamente para a assunção de responsabilidades e do compromisso, então, o envolvimento exclusivo de um grupo restrito de professores no processo de autoavaliação nas duas escolas não foi promotor da assunção de responsabilidades nem do estabelecimento de compromissos.

A razão para este facto é explicada de forma similar pelos professores e diretores nas duas escolas. Assim, tudo acontece porque os alunos têm um currículo muito extenso e não dispõem de tempo para este tipo de atividades. Por seu turno os pais não comparecem na escola **L** porque a maioria dos encarregados de educação vive longe da escola e também não comparecem na escola **A** porque são na sua grande maioria desinteressados e não querem participar, não têm cultura de participação. No que concerne ao pessoal não docente é dito pelos responsáveis das escolas que são em número insuficiente para as tarefas que têm que realizar na escola, logo, não há espaço para uma tarefa adicional como a autoavaliação além de que a sua assiduidade é também baixa. Quanto à autarquia a sua participação na vida das escolas é recente e, por outro lado, como fazem parte do conselho geral e este é um órgão de vigilância/fiscalização, a sua presença na autoavaliação da escola não é percebida pela direção e por uma parte dos professores das escolas como interessante pois tratar-se-ia de deslocar o olhar vigilante externo para dentro da escola.

Está-se assim perante um padrão de relacionamento dos professores com os diferentes atores educativos, quer externos quer internos, que não atingiu ainda a maturidade requerida neste tipo de projetos de partilha/parceria. Para uma escola que procure novas formas de ação talvez se impusesse um outro tipo de abertura.

A incoerência entre os discursos e as práticas fazem-se aqui sentir com alguma acuidade.

Talvez porque a tradição ainda tem muito peso, não foi esbatida por completo, a desconfiança no que concerne ao relacionamento com alguns membros da comunidade educativa. Esta relação ainda não é de inteira colaboração.

Desta forma, pode-se concluir que a desconfiança continua a minar o campo de possibilidades da autoavaliação da escola, contribuindo para que a distância entre o ideal e o real não se aproxime de forma mais rápida e sustentada.

Como se pode adquirir hábitos de participação se não participarmos ou não formos incentivados a participar?

Por outro lado, se como têm vindo a afirmar vários autores entre eles Roullier (2008) e Machado (2013) avaliar é mais do que comparar um referente com um referido, antes comportando uma dimensão dialógica por natureza de negociação e explicitação de sentidos onde os atores são sujeitos e não se sujeitam, então este mitigado envolvimento dos diferentes *stakeholders* enfraquece esta dialogicidade.

Também não me pareceu, pelos dados recolhidos, que os professores e os diretores tivessem realizado todas as ações e desenvolvido todos os esforços ao seu alcance no sentido de obterem o envolvimento e a colaboração necessários por parte dos principais *stakeholders*. Será por falta de interesse, falta de abertura, desconfiança ou hábito? Julgo que se trata de uma mescla de todos estes fatores a que se junta a dificuldade acrescida das escolas em aceitarem críticas e sugestões vindas do exterior. Isto mesmo, pude constatar aquando da realização das sessões de sensibilização com as equipas de trabalho e pude confirmar em várias conversas informais com os professores e diretores mantidas no decurso do trabalho de campo.

3. Como se poderão caraterizar os principais factores de sucesso e bloqueio associados à construção e implementação dos sistemas de autoavaliação?

Os principais fatores de bloqueio identificados para a construção e implementação dos sistemas de autoavaliação foram a) a falta de formação específica na área da avaliação das escolas; b) a falta de tempos comuns de trabalho e em número suficiente para as equipas de autoavaliação realizarem o seu trabalho; e c) o apoio efetivo e constante das lideranças de topo e a definição clara do que se pretendia com a construção e utilização dos sistemas de autoavaliação.

Neste caso concreto e quando não se está seguro para onde se quer ir dificilmente se sabe qual o melhor caminho para lá chegar. Por outro lado, se é certo que se aprende a avaliar avaliando, o conhecimento exclusivo através da prática pode provocar experiências amargas e erros irreparáveis.

Além do mais, a experiência recolhida no âmbito desta investigação leva-me a colocar a hipótese de que à semelhança do que afirma Costa (2007) e por mim referido em sede de revisão da literatura, de que há aspetos e condições importantes para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas públicas que não estão institucionalizadas e que são a autonomia contratualizada e a assessoria qualificada. Pese embora a boa vontade das pessoas, a sua disponibilidade e abertura para aprenderem, parece tornar-se necessário pelo menos numa fase inicial, a presença de uma assessoria qualificada de molde a dotar as pessoas e as escolas com uma sustentabilidade teórica e prática para a realização de um trabalho efetivo no domínio da autoavaliação das escolas.

Foram vários os professores das equipas de autoavaliação que referiram a necessidade de nos seus horários disporem de tempos comuns de trabalho para se reunirem, além de que, esta tarefa não deveria ser cumulável com outro tipo de ocupações com que geralmente é preenchida a sua componente não letiva (e.g., apoio a alunos, coordenações, tutorias, direcções de turma). Para os professores foi clara a necessidade de esta ser uma tarefa em dedicação exclusiva dentro da sua componente não letiva de trabalho.

Outro constrangimento detetado foi a não definição clara do que se pretendia com a autoavaliação por parte nomeadamente das lideranças de topo. Ao não colocarem ao dispor das equipas de autoavaliação todos os meios logísticos necessários e ao não terem clarificado que estas podiam recolher todo o tipo de informação que necessitassem e avaliar as áreas que considerassem pertinentes, as lideranças de topo contribuíram para que as equipas de autoavaliação, que não tinham prática nem possuíam formação especializada na área da autoavaliação das escolas, perdessem bastante tempo na procura de um rumo e sentissem algum receio em tocar em aspetos que consideravam sensíveis mas que eram da responsabilidade nomeadamente da direcção. Até porque, como recorda Ventura (2006) são claras as características políticas das escolas sendo bem patentes no seu interior a presença de grupos distintos de interesses por vezes nem sempre confessados, que tudo fazem para manter o seu poder e a sua influência.

Os principais fatores de sucesso são obviamente o contraponto aos fatores de bloqueio assinalados. Contudo, tudo me leva a concluir que o maior fator de sucesso passa pela real

vontade das pessoas em trilhar um novo caminho e pela capacidade de captar a sua adesão para a mudança. Desta forma sou levado a inferir que se as lideranças intermédias (coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de área disciplinar e outros) e as lideranças de topo (diretores e direcção) mostrarem a vantagem da utilização do sistema de autoavaliação para a tomada de decisão baseada em factos e evidências e para a melhorias das práticas pedagógicas seria possível encurtar-se a distância entre o real e o ideal.

O caminho a percorrer em relação à sedimentação dos sistemas de autoavaliação nas escolas é longo, a caminhada ainda agora começou, contudo, julgo que as sementes estão lançadas.

Assim, o constrangimento maior que detetei em ambas as escolas foi inequivocamente a questão da cultura organizacional pautada pela ausência de uma cultura de avaliação. Torna-se difícil romper com muitos anos de práticas, rotinas, valores, procedimentos, formas de estar, rituais.

4. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação nas práticas dos órgãos instituídos?

Em relação a esta questão a minha resposta surge clara e inequívoca, ou seja, não se verificou ao nível das duas escolas objeto deste trabalho um processo mobilizador dos docentes ao nível dos órgãos que integram para adequarem a sua ação educativa às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O foco ao nível da análise dos resultados dos alunos foi colocado ao nível do insucesso e não de estratégias inovadoras de promoção do sucesso o que contribuiu para um discurso de desculpabilização bem patente por exemplo na escola **A** nos relatórios de avaliação dos departamentos curriculares e na escola **L** na atribuição aos alunos das responsabilidades da taxa de insucesso no 12.º ano, ao referir-se nomeadamente que os alunos por iniciativa própria preferem fazer o 12.º ano em dois anos letivos para poderem trabalhar em *part-time* e obter classificações mais elevadas para ingressar no ensino superior.

A questão da organização das turmas, da distribuição do serviço docente e da escolha dos diretores de turma continua a repousar no essencial nas escolhas feitas pelas direcções, sendo que, a escola **A**, por ser uma escola TEIP, tem que definir metas quantitativas de resultados.

O perfil do professor e a sua adequação às turmas tem começado agora a ganhar alguma acuidade na escola **A**, em função de se começar a perceber que os alunos que frequentam a

diversificada oferta formativa da escola têm características diferentes o que aconselha a um perfil de professor também diferente que possa desenvolver um melhor trabalho com os alunos. Os alunos dos cursos de educação e formação e dos cursos de educação e formação de adultos ou os alunos do ensino recorrente têm expectativas, comportamentos, formas de estar diferentes, o que aconselha professores diferentes.

Verificou-se também a ausência de articulação entre as equipas de autoavaliação e os departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos pedagógicos. As equipas de autoavaliação limitam-se a entregar os resultados em forma de relatório aguardando serenamente que os outros órgãos pedagógicos tomem as medidas que entenderem adequadas. No caso concreto da escola **L** esse procedimento de confiança entre os membros é desde há muito assumido como cultura da escola. Logo, sendo a informação disponibilizada porventura alguém se encarregará de tomar as decisões. Esta forma de estar, é desde há muito tempo assumida pelos atores educativos.

As parcerias e projetos são uma área que pela característica específica da oferta formativa da escola **L** há muito é tida como estruturante mas que, por exemplo, não é alvo de uma monitorização, pelo que não se sabe quais as parcerias com mais impacto nas aprendizagens dos alunos. Assume-se que as parcerias e os projetos independentemente da sua natureza são sempre uma mais-valia para esta escola. No que concerne à escola **A** e dado a imperiosa necessidade de empreender todo o tipo de esforços que conduzam à melhoria dos resultados dos alunos foi estabelecida uma parceria com a rede EPIS.

A área de apoio aos alunos tão estruturante na vida de qualquer escola tem-se mantido no essencial igual na escola **L** desde há muitos anos. Em contrapartida na escola **A** têm vindo a ser ensaiadas algumas experiências como o projeto turma mais e a coadjuvação em algumas disciplinas. No entanto, a coadjuvação resulta mais das alterações ao despacho de organização do ano letivo 2012/2013 e da existências de recursos humanos adicionais por força da inserção da escola nos TEIP, do que algo que tivesse emergido da análise dos resultados dos alunos e do processo das suas aprendizagens e promovido pela autoavaliação.

Por outro lado e no que diz respeito à gestão dos recursos, espaços e equipamentos, esta tem sido uma área fortemente condicionada nos últimos três anos pela intervenção da empresa Parque Escolar. No entanto, com a conclusão das obras (falta apenas o refeitório na escola **L** e um bloco de salas de aula na escola **A**) esperam os professores e a direção que estas proporcionem um valor acrescido para que todos possam ter experiências de aprendizagem mais efetivas.

Em suma, ao nível do efeito da autoavaliação na prática dos órgãos instituídos este fica-se mais pelo valor das palavras dos atores educativos do que nos efeitos concretos ao nível das

práticas, nas mudanças das rotinas instituídas e na possibilidade de afetarem positivamente e substancialmente as aprendizagens dos alunos.

Durante o tempo de permanência no terreno os dados que recolhi apontam para a não existência em qualquer uma das escolas de um sistema integrado e coerente entre o sistema de autoavaliação e os órgãos instituídos com efeitos substanciais, concretos e facilmente objetiváveis nas práticas destes últimos.

Não existe um plano para a receção e integração de novos professores. Quer na escola **A** quer na escola **L** não existe um plano integrado de formação do pessoal docente e pessoal não docente que seja resultado das necessidades sentidas face a uma intenção de implementar novas estratégias de ensino e aprendizagem.

No que concerne à avaliação das aprendizagens e como se constatou na escola **L**, só muito recentemente o conselho pedagógico conseguiu concertar e clarificar os critérios de avaliação dos alunos e por outro também só agora se está a pensar na forma de diversificação dos instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Se é verdade que na escola **A** se tem apostado na diversificação da oferta formativa no sentido de conseguir chegar a um leque diferenciado de alunos que a escola abarca, também não parece que seja só diversificando a oferta formativa que se consegue diminuir as condições desiguais dos alunos no interior da sala de aula e no interior da escola. Se predominarem as mesmas estratégias de ensino, as mesmas formas de pensar a avaliação, a mesma forma de desenvolver o currículo então só muda o acessório.

Como confessava um professor da escola **A** é difícil às vezes perceber as resistências dos colegas a prestar contas do que se passa a cada vez que fecham as portas das salas de aula.

Por outro lado na escola **L** é reconhecido e conhecido um problema persistente de falta de assiduidade e pontualidade dos alunos, sem que se tenha constituído um programa ou um conjunto de ações para melhorar este aspeto.

Deve referir-se também que quer na escola **A** quer na escola **L** os sistemas de autoavaliação não foram pensados numa perspetiva sistémica de integração com os sistemas de avaliação das aprendizagens e o sistema de avaliação dos professores.

Em síntese, os sistemas de autoavaliação nas duas escolas alvo desta pesquisa constituíram-se como resposta a um imperativo legal, e embora pensados numa perspetiva formativa com intuídos de melhoria, começando agora a ser intuídos como uma necessidade pelo menos por parte de alguns professores e por parte da direção, estão longe de se constituírem como uma estratégia pedagógica sustentada e decisiva para a melhoria da organização escolar e das ações das pessoas. O seu efeito é ainda muito superficial.

Os professores estão a ser agidos em vez de agir. Na escola **A** empenham-se, esforçam-se, consomem tempo recursos e energia e não conseguem atingir em grande parte os objetivos que pretendiam. Tal desiderato desmotiva-os por vezes e adensa-lhe o cansaço. À falta de um ajustamento dos processos organizacionais e de uma nova forma de trabalhar fundada em bases mais concretas e em evidências, sobrepõe-se o desânimo. Resta-lhes a esperança.

Na escola **L** embalados pelos ventos do reconhecimento social da escola e do prestígio que angariou ao longo dos muitos anos da sua existência e tendo em conta as suas especificidades, tudo tem acontecido até agora sem grandes pressas. Falta ainda tempo para os atores educativos nomeadamente os professores, conferirem significado à autoavaliação, reforçando a sua progressiva apropriação com efeitos visíveis ao nível da acção.

5. Como e de que forma se fez sentir o efeito da autoavaliação na acção educativa (e.g., estratégias de ensino-aprendizagem; supervisão da prática lectiva; avaliação das aprendizagens; desenvolvimento profissional; formas de atenuar os efeitos desiguais das condições de partida dos alunos, quer no interior da escola quer no interior da sala de aula)?

Em relação a esta questão posso afirmar e concluir que, no que concerne às duas escolas onde decorreu a investigação é grande a diferença entre o real e o ideal. Se como afirma MacBeath (1999) as escolas deveriam estar em condições de falar por si próprias através da aplicação de um sistema de autoavaliação, então o que estas escolas podem dizer sobre si não retrata certamente com fidelidade a sua acção educativa.

Pode-se desde já afirmar, que os efeitos da autoavaliação na acção educativa, nomeadamente nas estratégias de ensino-aprendizagem são mitigados.

Fica-se com a sensação de que muitas energias são gastas no quotidiano de ambas as escolas pela maioria dos atores educativos, no entanto, na ausência de uma focagem em processos estruturantes e na ausência de uma monitorização permanente dos processos dificilmente se consegue perceber o porquê dos acontecimentos e como melhorar. Isto mesmo acontece no que concerne ao “desocultar” do que se passa na sala de aula.

A supervisão da prática letiva passa em ambas as escolas ao lado da sala de aula e faz-se tendo em conta uma confiança na presunção assumida da competência dos professores. A sala de

aula continua a ser uma espécie de “templo sagrado” de acesso restrito a qualquer espécie de supervisão (a não ser quando se torna obrigatório por imperativos legais como no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente). Assim e em consonância com o que afirmam Santiago et al., (2012) ou não fazer parte do processo a observação direta do ensino-aprendizagem na sala de aula, dificilmente se conseguirão identificar as principais características de um ensino efetivo ou de alta qualidade.

E o que dizer em ambas as escolas da ausência de um plano gradual de melhoria que elenque por ordem de prioridades os aspetos a melhorar? Desta forma, tudo parece ficar-se pelo plano das intenções.

As práticas colaborativas têm sofrido algum incremento entre os docentes mas, como, existe uma espécie de “pensamento pedagógico único” em torno de um discurso desculpabilizante pelos resultados menos bons, dificilmente se consegue introduzir práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. As novidades têm passado pela introdução paulatina das novas tecnologias de que é exemplo a utilização da plataforma *moodle*.

Os professores acreditam pouco no facto de que a sua ação pode fazer a diferença na vida dos alunos. A generalidade das estratégias que sugerem para a obtenção de melhores resultados gravitam em torno da modificação dos comportamentos dos alunos, de mais estudo por parte dos alunos, da adoção por parte destes de métodos de trabalho, no investimento na elaboração dos trabalhos de casa. Raramente se consegue discernir por parte dos professores uma questão aparentemente simples: será que estou a fazer tudo bem? Será que poderei modificar algo na minha forma de trabalhar para conseguir melhores resultados?

Se como afirma Mèndez (2002), a avaliação não vale por si mesma, antes o seu valor assenta na utilização que lhe é dada, no conhecimento que mobiliza, no tipo de perguntas que se formulam e se como refere Ventura (2006) a avaliação institucional só se justifica se contribuir para a melhoria dos processos e dos resultados, então os sistemas de autoavaliação nestas escolas não estão claramente a atingir os objetivos de um dispositivo de autoavaliação organizacional com impacto na ação educativa.

A reflexão feita é essencialmente contemplativa ou mitigada com poucas implicações transformativas ao nível das práticas e ancorada em lideranças intermédias (coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de disciplina) e de topo, os diretores, que pese embora a boa vontade gerem sobretudo equilíbrios e rotinas sedimentas pelo tempo.

Tudo isto vai de encontro ao que afirma Bolívar (2003) quando recorda que as escolas são, essencialmente, organizações conservadoras, mais difíceis até de mudar do que as outras

organizações, pelo que, antes de começarmos precisamos de um projeto, de objetivos e de uma série de tarefas.

É este projeto bem estruturado, bem pensado, bem definido e ancorado em vontades inovadoras persistentes, que está em falta nas duas escolas **A** e **L** relativamente à autoavaliação para permitir fomentar uma interpelação sistemática, permanente e sustentada sobre a qualidade das práticas e dos resultados. Pese embora as boas vontades existentes, elas não formam um todo coerente, sistemático e continuado. Porquê perder tempo se no fim não existe sequer como consequência do trabalho realizado um plano gradual de melhoria que possa ser aplicado de forma consistente? Não poderá isto ser até desencorajante para todos os participantes e para possíveis futuros aderentes? Afinal qual a relevância da autoavaliação?

Os sistemas de autoavaliação nas escolas que foram alvo desta investigação, nada dizem sobre como é que os alunos aprendem ou que circunstâncias favorecem a aprendizagem.

A autoavaliação também não identifica em ambas as escolas as necessidades de formação dos professores em função das áreas de fragilidade encontradas.

As duas escolas, alvo da investigação, estão distantes do que Pina e Cunha *et al.* (2007) referem como uma das características das organizações que aprendem, ou seja, estão longe de ser organizações que deliberadamente desenham e constroem a sua estrutura, cultura e estratégia, de molde a aumentar e a maximizar as probabilidades de ocorrer a aprendizagem organizacional.

Em ambas as escolas o caminho tem-se construído a um ritmo próprio

Em primeiro lugar há que dizer que os professores manifestaram não ter tempo para pensar a escola. Queixaram-se de falta de tempos em comum para refletir sobre estratégias pedagógicas. Por outro lado, é notória a falta de pensamento estratégico e de reflexão sobre conceitos e temas importantes como a qualidade da escola, a missão da escola, estratégias de ensino e aprendizagem, o perfil desejável de professor. O desgaste provocado pelo imperativo do quotidiano com especial ênfase para a escola **A** sobrepõe-se à tentativa de discernimento para além do cumprimento das tarefas diárias o que impede uma visão de futuro mais esclarecida na área do ensino e das aprendizagens. Já na escola **L**, o clima de informalidade assumido pelos professores auscultados, sobrepõe-se às tentativas de uma planificação rigorosa e estruturada.

Frequentemente o imprevisto prevalece sobre a planificação metódica e rigorosa, o que, paradoxalmente coloca a descoberto qualidades como a flexibilidade e a facilidade de adaptação quando tal se torna necessário.

Os professores manifestam dificuldade em assumir uma cultura de profissionalismo autónomo e reflexivo. Com alguma facilidade expressaram a necessidade de possuírem um “guião” para o trabalho e orientações claras e precisas oriundas das estruturas intermédias. O

trabalho cooperativo, a investigação e a procura ativa de soluções estão longe de estarem sedimentadas e de se constituírem como uma prática dominante, embora sejam referidos pelos atores educativos em ambas escolas como um aspeto que tem vindo a melhorar.

Por tudo isto, está-se ainda longe nas escolas em análise, da consideração explícita da autoavaliação como contributo para o desenvolvimento de uma autonomia construída apostada em erigir estratégias organizacionais e pedagógicas próprias.

Se é verdade que algumas pequenas modificações vão sendo operadas em ambas as escolas fruto de uma reflexão mais cuidada induzida pela autoavaliação da escola de que são exemplos na escola **A** a adesão à rede de escolas EPIS e a criação do espaço MAIS - Mediação, Integração e Animação Social e na escola **L** a clarificação dos critérios de avaliação dos alunos e a criação do Observatório Permanente dos Alunos, o que é certo, é que a reflexividade provocada por um sistema de autoavaliação que permanece ainda distante do conhecimento da maioria dos professores (pelo menos enquanto razão de ser, forma de funcionamento e visibilidade dos seus impactos), que provoca ainda desconfianças e receios, está longe de ter sido apropriado pelos docentes de forma a potenciar-lhe esquemas de interiorização com reflexos visíveis e marcantes ao nível das práticas.

Posso por tudo o que tenho vindo a enunciar, inferir que as pessoas e a cultura com alguns traços de corporativismo sustentados por lideranças que gerem essencialmente equilíbrios, não tem ajudado à promoção de uma cultura de autoavaliação das escolas mais efetiva.

Esta cultura com traços corporativos é potenciada pelo medo de a) as pessoas exporem as suas fragilidades; b) se poder desocultar os interesses instalados; c) simplesmente se desconhecer o tema em questão; d) não se conseguir controlar o futuro e) se colocar as questões difíceis; e f) se sair da zona de conforto.

Em relação às escolas objeto desta investigação os primeiros passos estão agora a ser dados no sentido da promoção de uma cultura de autoavaliação organizacional.

Até agora tem-se verificado que entre a construção e utilização dos sistemas de autoavaliação e as mudanças nas práticas, existe uma complexa teia de mediações formada por pessoas e grupos que têm obstaculizado a uma mudança mais efetiva.

Reflexões

Após retiradas as conclusões com base no trabalho empírico efetuado e por comparação com a literatura respeitante ao campo da avaliação e em particular da avaliação das escolas, surge-me como pertinente a reflexão em torno da questão seguinte: a possibilidade de construção e utilização de um sistema de autoavaliação das escolas com real impacto na ação dos principais atores educativos e na organização da escola não será essencialmente um problema cultural, político e pedagógico?

Assim, e em torno desta reflexão, algumas indagações desde já se impõem:

Não serão as pessoas e a sua ação o elemento decisivo em qualquer organização? Quem dá vida e torna viáveis as estruturas e aplica as normas não são as pessoas? Poderá algum sistema educativo ter uma qualidade superior à qualidade dos seus professores? Poder-se-á implementar alguma mudança substantiva na forma de trabalhar nas escolas sem a adesão das pessoas no terreno e sem a consequente apropriação dos efeitos das ações que se querem implementar?

Esta questão cultural, política e pedagógica coneta-se e é consonante com o que afirmam autores como (Vanhoof, Van Petegen e De Mayer, 2009) quando referem que fatores como a confiança, a resistência, a motivação dos professores, a conceção do profissionalismo docente e de escola, a liderança, o *ethos* da escola e a satisfação no trabalho influenciam decisivamente o êxito ou fracasso do processo da avaliação organizacional e é compaginável com o que refere MacBeath (1999), quando assinala que para melhorar a escola com base nos referenciais teóricos da eficácia e da melhoria, e concomitantemente a partir da autoavaliação, se torna necessário ter em conta a experiência e entendimento dos professores, formular objetivos que façam sentido para estes, respeitar o contexto de trabalho dos professores, ter uma estrutura que ajude a dar sentido à experiência.

Por outro lado esta questão está também em linha com o que refere Canário (2003) quando este autor aponta o reforço da profissionalidade docente e a configuração da escola como organização aprendente como caminhos no sentido da melhoria da escola.

Assim, certamente que não será a mesma coisa construir e implementar um sistema de autoavaliação organizacional numa escola que adota uma conceção de organização aprendente, que valoriza a abertura ao exterior, o estabelecimento de parcerias, a criatividade e a inovação, o trabalho colaborativo e a melhoria contínua ou numa escola fechada sobre si própria, que coloca a ênfase na conformidade legal e normativa e se preocupa sobretudo em legitimar as suas práticas.

Também não será a mesma coisa construir e implementar um sistema de autoavaliação numa escola em que a maioria ou uma parte substancial dos seus professores assume um perfil de professor funcionário que olha para a profissão como uma tarefa rotineira e sem desafios, ou numa escola em que a maioria dos seus professores se assume como um profissional apostado em se desenvolver e aperfeiçoar do ponto de vista científico e técnico, revelando abertura para fundamentar e refletir sobre as suas escolhas de ensino e aprendizagem, e para planejar a ação futura com base nas aprendizagens e nas experiências que vai tendo.

Finalmente, não será a mesma coisa construir e implementar um sistema de autoavaliação numa escola que tem em conta a pluralidade de sentidos, poderes e perspectivas que acontecem no seu interior ou numa escola que invisibiliza os sujeitos silenciando a polissemia de acordo com Esteban (2008) ou como refere Machado (2003) uma escola em que a cultura avaliativa assenta numa dicotomia de tipo cartesiano que perspectiva o sujeito e o objeto como dois elementos separados, incomunicáveis e não dialogantes.

Desta forma, talvez que uma escola apostada em construir a sua autonomia, que faz das aprendizagens o centro da ação educacional, que mobiliza as lideranças intermédias e de topo, que conta com líderes capazes e determinados em não ficarem prisioneiros de um modo de fazer as coisas, que sejam exigentes para com os seus pares e que potencia o incontornável e decisivo papel dos professores nas escolas, tenha mais sucesso na construção e implementação de um bem-sucedido sistema de autoavaliação.

Por outro lado porque me parece também um problema cultural, político e pedagógico o desocultar do que acontece no interior das salas de aula, pergunto: não será fundamental para se ter um sistema de autoavaliação ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos que a dimensão sala de aula seja contemplada através da observação do que lá se passa?

Como contrariar o que afirmam Porter e Ware (1997, pp. 194 e 195) de que “ [...] nós, professores avaliamos os nossos pares pelo que eles dizem fazer nas aulas onde nunca estivemos”.

Como conseguir dar uma verdadeira noção aos professores do seu desempenho e promover uma discussão colegial desta questão sem uma avaliação do que se passa no seio da sala de aula? Não é no espaço da sala de aula que o ato de ensino-aprendizagem se desenvolve no seu aspeto essencial? Como melhorar os resultados sem melhorar o ensino?

Na esteira de Justino (2010) os constrangimentos culturais e já agora os políticos e pedagógicos só se ultrapassam com mais trabalho, maior capacitação e não iludindo a sua existência, donde, pergunta-se poderá ser diferente no que concerne à autoavaliação das escolas?

Em síntese, será que a consecução com êxito de um sistema de autoavaliação das escolas dependerá sobretudo de uma transformação cultural em cada escola concreta que passa por um processo em que o político e o pedagógico se interpenetram profundamente?

Muitas outras poderiam ter sido as linhas condutoras desta reflexão pois é complexa a teia de relações que se tece em redor das questões da avaliação das escolas e da autoavaliação em particular, contudo a literatura, a investigação empírica e a experiência do investigador, transportaram-me decididamente até aqui.

Recomendações

Tendo em conta a investigação que se acabei de realizar, as conclusões a que cheguei e empreendida que foi uma síntese reflexiva sobre a construção e utilização dos sistemas de autoavaliação nas duas escolas cruzando o conhecimento adquirido e a reflexão pessoal, julgo ser o tempo para algumas recomendações. Optei por fazê-lo dirigindo recomendações a quatro níveis e direções distintas. Em primeiro lugar para as escolas, lugar decisivo na batalha para uma educação de qualidade e onde diariamente se envolvem milhares de professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação numa tarefa gigantesca, complexa, árdua mas desafiante e apaixonante. Em segundo lugar para para a administração educativa responsável pela implementação e regulação das políticas educativas. Em terceiro lugar aos pais e encarregados de educação, atores educativos importantes para a consolidação da escola como comunidade educativa. Em quarto lugar aos investigadores que, corajosamente decidam investigar estas matérias ajudando a erigir um sólido conhecimento científico em educação, que se opõe a formulações simplistas baseadas em ideologias ou preconceitos.

Em relação às escolas

Para que se amplie o campo de possibilidade de construção e utilização com êxito de um sistema de autoavaliação da escola, rigoroso, sistemático e útil como instrumento de gestão estratégica ao serviço da qualidade da organização escola e da qualidade das aprendizagens dos alunos, então recomendo:

1 – Gestão do tempo - Que os diretores e responsáveis pelas escolas, possam no horário dos membros das escolas que pertencem à equipa de autoavaliação, conceder-lhe tempo para usufruírem de espaços de trabalho comuns e individuais para a efetivação com êxito das diversas tarefas que são necessárias no âmbito da planificação e conceção do sistema de autoavaliação. Aos professores não será assim tão difícil na sua componente não letiva encontrar esses tempos. Em relação ao pessoal não docente a flexibilidade do horário e a distribuição de serviço é uma questão de planificação e gestão das prioridades. No que concerne aos alunos a tarefa passa essencialmente pelo envolvimento e motivação para uma maior assunção de responsabilidades na vida da escola numa aprendizagem prática e promotora da cidadania.

2 – Formação – Que seja encontrada forma de propiciar formação de qualidade aos membros da equipa de autoavaliação de molde a fornecer-lhe o mínimo de ferramentas conceituais e práticas que os habilite a fazer um trabalho credível, útil e rigoroso. Se a aprendizagem pela prática é uma componente importante, ela só por si comporta bastantes riscos e perigos. Torna-se fundamental aliar a teoria à prática. O estabelecimento de protocolos e parcerias com instituições do ensino superior ou com os centros de formação de associação de escolas é uma hipótese a considerar para propiciar esta formação especializada.

3 – Apoio externo – Que, sempre que possível, as equipas de autoavaliação beneficiem da colaboração de um “amigo crítico” ou de alguma assessoria externa qualificada que lhes permita a confrontação com um olhar externo e lhes dê a oportunidade de obtenção de confrontação com uma visão complementar através de alguém com qualificações e experiência na área da avaliação das escolas.

4 – Apoio da liderança de topo – Que os diretores das escolas apoiem firmemente e de forma sustentada a equipa de autoavaliação não só proporcionando-lhe os recursos necessários à efetivação das suas tarefas, como motivando-os, fazendo-lhes ver a importância da missão de que estão incumbidos, disponibilizando-se para todos os esclarecimentos que forem necessários e sobretudo não os colocando sobre alguma dependência que os iniba de avaliar o que tem que ser avaliado.

5 – Equipe multidisciplinar – Que, sempre que possível, a equipa de autoavaliação possa ser composta por pessoas com formações em áreas diversas e distintas de molde a poderem complementar-se e a tornar mais rico o trabalho que se requer feito em colaboração.

6 – Envolvimento dos principais *stakeholders* – Que a equipa de autoavaliação possa sempre ser constituída por representantes dos professores, dos alunos, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e da autarquia. Para bem de um processo verdadeiramente participativo e democrático, justo e rigoroso, que tenha em conta os diversos pontos de vista o processo de autoavaliação das escolas não deve repousar unicamente nas mãos dos professores. Todos são chamados a participar e todos têm o dever de participar.

7 – Trabalho em equipa – Que o grupo de autoavaliação desenvolva um verdadeiro trabalho de colaboração e de aproveitamento das sinergias dos vários elementos do grupo. Mesmo que na fase inicial a equipa passe por uma fase natural de conhecimento e discussão a soma das partes têm que ser sempre superior à de cada um dos seus membros considerados individualmente.

8 – Rigor e autenticidade das pessoas envolvidas – Que a equipa de autoavaliação seja constituída por pessoas imunes a pressões de grupos que defendem interesses particulares, colocando igualmente de lado qualquer espécie de corporativismos. Por outro lado, as pessoas não podem ter medo de desocultar os interesses escondidos, sejam eles quais forem.

9 – Planificação da avaliação – Que seja feita uma rigorosa planificação da avaliação definindo claramente os objetivos que se perseguem, os resultados a alcançar, os recursos que são necessários e o tempo a alocar às várias etapas do processo.

10 – Processo de comunicação amplo e eficaz – Que a equipa de autoavaliação leve a efeito um processo de comunicação que esclareça junto de toda a comunidade educativa a razão de ser da construção e utilização do sistema de autoavaliação. Há que vencer as resistências, há que mostrar as vantagens da ação que se pretende empreender e apelar à colaboração de todos.

11 – Adoção de um modelo de autoavaliação exequível – Que se adote ou construa um modelo, referencial ou quadro concetual para a realização da autoavaliação que não seja demasiado simples para não ser redutor, nem demasiado complexo para ser exequível. Se o

modelo não for abrangente e holístico corremos o risco de ter visões parcelares e distorcidas da realidade, por outro lado, se o modelo for demasiado complexo pode não se conseguir ver as vantagens da sua aplicação, além de poder ser desmotivante e não apreensível pela generalidade dos interessados.

12 – Duração do ciclo de autoavaliação – Que se implemente um ciclo anual de autoavaliação coincidente com o ano letivo, de molde a não prolongar demasiado o processo de autoavaliação tornando visível a utilidade do sistema para a melhoria da qualidade da escola.

13 – Colaboração entre escolas – Que sempre que possível o trabalho promova a colaboração com outras escolas conduzindo à partilha de informações e conhecimento sobre a área da avaliação das escolas e a divulgação de boas práticas. Deve tentar-se romper com a atitude de isolamento geralmente praticada como atitude defensiva pelo medo de expor as fragilidades e investir na constituição de redes de conhecimento.

14 – Construção e aplicação de um plano gradual de melhoria – Que se efetive como obrigatório e após a conclusão do relatório da autoavaliação a construção e utilização de um plano gradual de melhoria. Este plano gradual de melhoria deve elencar por ordem de prioridades as áreas frágeis identificadas a melhorar de forma sustentada bem como as estratégias a utilizar para o fazer. A autoavaliação não é um fim em si mesmo mas pode conduzir à melhoria, por isso tão ou mais importante que a realização da autoavaliação é o que se faz de seguida com os resultados dessa autoavaliação.

15 – Avaliação do trabalho em sala de aula – Que o sistema de autoavaliação considere uma forma de avaliar o que se passa dentro das salas de aula. Não observando as aulas dificilmente se pode verificar elementos tais como o desenvolvimento da avaliação a sua articulação com o ensino e a aprendizagem, a gestão do tempo, os materiais que se utilizam, as tarefas mobilizadas, a comunicação que se estabelece. Devemos avaliar pelo que vemos fazer e não pelo que ouvimos dizer que se faz.

16 – Instauração de um clima de confiança – Que o sistema de autoavaliação contribua para o bem-estar das pessoas e para a instalação de um clima de confiança propiciador das aprendizagens de qualidade, até porque a confiança parece ser um dos cimentos fundamentais de uma escola de qualidade.

17 – Implementação de um processo transparente – Que o processo de autoavaliação adotado torne bem explícitos os objectivos, permita a expressão dos diversos pontos de vista mesmo os das minorias, torne claro as tarefas e deveres dos envolvidos, garanta a divulgação dos resultados a todos os interessados e torne fácil a sua acessibilidade.

18 – Implementação de um grupo de focagem nas escolas para a autoavaliação – Para obviar à dificuldade que as escolas dizem sentir por força da concertação de horários em envolverem os pais, alunos, pessoal não docente e outros *stakeholders* no processo de autoavaliação, então talvez fosse uma solução a constituição de um *focus group* ao qual se faria apelo para se conseguir diferentes perspectivas.

19 – Implementação de um sistema de autoavaliação credível tecnicamente – De molde a que o sistema de autoavaliação seja útil, seja percecionado como confiável pelos atores educativos e possa se apropriado de forma sistemática e contínua, ou seja sustentável no tempo e no espaço, ele deve ter um enquadramento teórico, ser claro em relação aos objectivos e métodos utilizados o seu quadro concetual deve portanto estar bem explícito.

20 – Divulgação do relatório de autoavaliação – Deve ser elaborado um relatório da autoavaliação contendo os resultados contextualizados e explicados. Este relatório, deve ser divulgado, aos principais atores educativos, deve estar disponível e ser de fácil acesso.

21 – Estabelecimento de ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa – Deve ser estabelecido um diálogo e uma complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa de molde a fomentar o envolvimento dos atores educativos e a promover a cultura de avaliação.

Em relação às políticas educativas e à administração educativa

A escola funciona como um nó de uma rede e não isoladamente como uma ilha. Desta forma, existem uma série de condições que a verificarem-se podem ajudar a promover a construção e utilização nas escolas de sistemas de autoavaliação justos e rigorosos. Pela revisão da literatura e pelo trabalho de campo realizado, sou levado a acreditar que as seguintes recomendações poderiam

constituir um valor acrescentado se adotadas ao nível da formulação das políticas educativas e da ação da administração educativa:

1 – Publicitação e divulgação de dados – A administração educativa deveria, dar a conhecer às escolas em tempo oportuno, de uma forma célere e de fácil acesso, dados relativos a exames nacionais, a provas de aferição, a resultados de escolas por distrito e de contextos similares, a resultados de testes internacionais, de molde a ajudar as escolas a construírem os seus referentes de autoavaliação com base em indicadores externos e em *benchmarks*.

2 – Apoio qualificado às escolas – A administração educativa deveria cumprir o estatuído na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro que refere no seu art.º 6.º “A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração [...]”. Então, este apoio da administração talvez devesse ser efetivado através de equipas altamente qualificadas que no terreno e junto das escolas promovessem apoio especializado.

3 – Estímulo à autoavaliação das escolas através de uma política de regulação efetiva – Esta política, dever-se-ia traduzir em ações que combinassem a complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação fazendo as escolas perceber que quanto mais desenvolvido fosse o seu sistema de autoavaliação, mais aptas estariam a responder às solicitações da avaliação externa e se necessário a contraditá-la. Trata-se de uma política de incentivos que através de um equilíbrio de medidas *top-down e bottom-up* estimule o desenvolvimento da autoavaliação.

Em relação aos pais e encarregados de educação

No que concerne às famílias e ao seu papel no que respeita à sua contribuição para a melhoria da construção e utilização dos sistemas de autoavaliação recomendo o seguinte:

1 – Os pais/encarregados de educação deveriam construir em conjunto com os professores e demais atores educativos, uma cultura de colaboração e parceria em detrimento de uma cultura de vigilância sobre a escola e sobre os professores. Recomenda-se que os pais/encarregados de educação colaborem com a escola em ações de vários tipos que devem estar incorporadas nos planos

anuais de actividade das escolas e que sirvam para esbater as margens de desconfiança, para aumentar a participação cívica e para construir verdadeiras comunidades educativas. Esta política de colaboração de co-construção da escola como serviço público será importante para a construção de sistemas de autoavaliação rigorosos e credíveis e pode passar na fase inicial pelo envolvimento efectivo dos representantes dos pais nas turmas e no conselho geral e pelo envolvimento das associações de pais.

Em relação a investigações futuras

Quanto aos investigadores apostados em colocar e trazer para o espaço público as questões difíceis, suscitando o debate que aumente a lucidez e o discernimento e aumente o campo do conhecimento em educação, recomenda-se que investiguem no que concerne à área da avaliação das escolas essencialmente quatro questões que gostaria de ter tido tempo de investigar e aprofundar:

1 – Que modelos ou referenciais de avaliação serão os mais adequados para ajudar as escolas a melhorar a sua qualidade. Será preferível a construção de um referencial participativo pela própria escola apoiado na representação dos atores ou adaptar um modelo técnico já experimentado?

2 – Quais são as variáveis ou os fatores de sucesso presentes nas escolas que já possuem e conseguiram implementar uma sólida cultura de autoavaliação organizacional?

3 – Como potenciar as sinergias e a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa das escolas?

4 – Quais são os reais impactos da autoavaliação das escolas nas salas de aula, nos comportamentos das pessoas e nas estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem nas escolas onde já existe uma cultura de avaliação?

REFERÊNCIAS

Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Afonso, Almerindo Janela (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In Afonso, Almerindo Janela & Esteban Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e Interfaces, reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-168). São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

Afonso, Natércio (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In CNE (Ed.). *Qualidade e avaliação da educação* (pp. 95-104). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Afonso, Natércio (2002a). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas*, (pp.51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da Escola pública. In Barroso, J. (Org.) (Ed.), *A Escola pública- Regulação, desregulação, privatização* (pp.49-78). Porto: Edições ASA.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Afonso, N. & Costa, E. (2010). *The external evaluation of public schools. The case of Portugal*. Report on Orientation 3 – WP, Project KNOWandPOL

Afonso, Natércio & Barroso, João (Org.) (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Supervisão na formação de professores* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.

Alkin, M.C. & Christie, C.A. (2004). An evaluation theory tree. In M.C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots*, pp.12-66. London: Sage.

Alkin, M.E. & Christie, C. (2005). Theorist`s Models in Action. *New directions for evaluation*, n.º 106. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey Bass.

Alves, Maria Palmira (2001). *A (des)construção do currículo: o papel dos professores na avaliação dos alunos*. Universidade de Grenoble/Universidade do Minho. Tese de Doutoramento Policopiada.

Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (Coord.s) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.97-108). Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, Maria Palmira & Flores, Maria Assunção (Orgs.) (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Ramada: Edições pedagogo.

Amado, João & Boavida, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*, Brochure.

Antunes, Fátima & Sá, Virgínio (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In Afonso, Almerindo Janela & Esteban Maria Teresa (Orgs.) (2010). *Olhares e interfaces, reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.112-142). São Paulo: Cortez Editora.

Antunes, Maria de Lurdes (2007). *Qualidade para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspectives*, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Azevedo, José Maria (2005). Avaliação das Escolas: Fundamentalizar modelos e operacionalizar processos. In *Avaliação das Escolas - modelos e processos* (Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005) (pp 13-101). Lisboa: CNE.

Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, Joaquim. (2002). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2009). *Repensar a política para a educação*. Retirado de www.joaquimazevedo.com

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, C. S. & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel Editora.

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João. (1998). Qualidade. In Fonseca, J. M. Protes; Freitas, Cândido Varela de; Barroso, João; Sequeira, Maria de Fátima. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Reflexos sobre democratização, qualidade, modernização*. (pp.79-128). Lisboa: ME-DAPP.
- Barroso, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. Em Ambrósio, T. e Terrén, E. e Hameline, D. e Barroso, J., *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Belo, R. (2010). *Benchmarking e melhorias de eficiência no sector público*. GPEARI – MFAP.
- Bettencourt, Beatriz (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial*. Universidade de Montreal, tese de doutoramento.
- Bilhim, João Abreu de Faria (2005). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa: ISCSP

Bilhim, João Abreu de Faria (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*, 2.º Edição. Universidade Técnica de Lisboa: ISCSP.

Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Branco, Rui Fazenda (2008). *O Movimento da Qualidade em Portugal*. Lisboa: Vida Económica.

Bruggen, Johan C. Van (2000). Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 1, 2001.

Brunsson, Nills (2006). *A organização da hipocrisia, os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

Cahan, Sorel & Elbaz, J.G. (2000). The measurement of school effectiveness. *Studies in educational evaluation*, (26), pp.127-142.

Câmara, A. (2009). *O Futuro Inventa-se*. Lisboa: Objectiva.

Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas*. In O Estudo da Escola, J. Barroso (org.). Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Edição unisinos*. 12 (2), pp.73-81.
- Canário, R. & Alves, Natália (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol xxxviii (169), 204, pp. 981-1010.
- Canavarro, José Manuel (2005). *A organização: Teorias e Paradigmas*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Carapeto, Carlos & Fonseca, Fátima (2005). *Administração pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, Abílio (1999). Os Enunciados de Testes Como Meios de Informação Sobre o Currículo”. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro R. (1999). *As pessoas e as organizações inteligentes. Estratégias para o virar do século: novas exigências, novas competências*, pp. 44-47.
- Carvalho, João M. S. (2005). *Organizações Não Lucrativas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvalho, J. Eduardo (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Casassus, Juan (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.71-78.
- Caupers, João (2002). *Introdução às ciências da administração pública*. Âncora Editora.

Charles, Taylor (2009). *A ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70.

Clímaco, Maria do Carmo (1992). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Monitorização e Prática de Avaliação de Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.

Clímaco, Maria do Carmo (Coord.) (2002). *Avaliação Integrada das Escolas: Relatório Nacional. Ano lectivo de 2000/2001*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, IGE.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6.^a ed. London: Routledge.

Coleman, J.S. *et al.* (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Comissão Europeia (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. www.eurydice.org.

Conselho Nacional de Educação (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Avaliação de escolas - modelos e processos: Actas/Seminário*. Lisboa: CNE-Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5/2008 sobre a avaliação externa das escolas. *Diário da República*, II Série de 13 de Junho.

Conselho Nacional de Educação (2010). Recomendação n.º 2/2010 sobre o estado da educação 2010, percursos escolares. *Diário da República*, II Série de 2 de Novembro.

Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3/2010 sobre a avaliação externa das escolas (2007-2009). *Diário da República*, II Série de 9 de Junho.

Conselho Nacional de Educação (2011). Parecer n.º 1/2011 sobre avaliação das escolas. *Diário da República*, II Série de 7 de Janeiro.

Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (Coord.) (2002). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cousins, B.J. & Earl, L.M. (eds.) (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in evaluation and organizational learning*: London: Falmer.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cronbach, J. (1983). Course Improvement through evaluation. In Madaus, G., Scriven, M. Stufflebeam. *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. (pp.101-115) Boston: Kluwer Academic Publishers.

Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha R. C. & Cardoso, C. B. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: R H Editora.

Curado, A. P., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. e Alaíz, V. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? A influência das características de contexto e culturais nos resultados dos exames do 12.º ano*. Lisboa: ME, Vol. I e Vol. II.

Damásio, A. (2011 [1994]). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Cículo de Leitores.

Data, Lois-ellin (2006). The Practice of Evaluation: Challenges and New Directions. *International Handbook of Educational Evaluation*, n.º 10, pp.419-438.

Day, Christopher (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Díaz, Amparo Seijas (2003). *Avaliação e qualidade das escolas*. Porto: Edições Asa.

Diniz, A. (2011). *Lider do Futuro. A Transformação em Líder Coach*. Lisboa: RH Editora.

Donaldson, S.I. e Lipsey, M. W. (2006). Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge. In Shaw, I., Greene, J. e Mark, M. (Eds). *The Sage Handbook of Evaluation*, pp. 56-75. Sage Publishers.

Duschl , R. (2000). Making the nature of science explicit. In R. Millar, J. Leach & J. Osborn (Eds.), *Improving science education: The contribution of research*, pp. 187-206. Buckingham: Open University Press.

Eisner, E. (1991). Educacional connoisseurship and criticism. Their form and functions in educacional evaluation. In G. Madaus, M. Scriven e D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models*:

Viewpoints on Educational and Human and Human Services Evaluation, pp.335-348. Norwell: Kluwer.

Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. New York, NY: Routledge.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (RELIEVE), vol. 9, n.º1. http://www.uv.es/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado em 10/01/07

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Bruxelas: Eurydice.

Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), pp. 5-31.

Esteban, Maria Teresa (2010). Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós colonial e escolarização. In Afonso, Almerindo Janela & Esteban Maria Teresa (Orgs.) (2010). *Olhares e Interfaces, reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.45-69). São Paulo: Cortez Editora.

Estrela, Albano (2006). Necessidade e actualidade das Ciências da Educação, Texto da conferência proferida a 27 de Julho de 2006. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp.143-148.

Estrela, Maria Teresa (1999). Avaliação da formação de professores: Algumas Notas Críticas. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, Teresa (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Teoria da Educação I-Modo de Pensar e Fazer Hoje*. Vol.1, pp 63-93.

Estrela, M.T. (2007). Um olhar sobre a Investigação educacional a partir dos Anos 60. In Estrela, A. (Org.) (2007). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

Faubert, V. (2009). “School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review”. OECD Education Working Papers, N.º 42, OECD Publishing.

Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, ráticas e olíticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50. CIED: Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2007). *Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea – síntese da lição proferida no âmbito das provas de agregação*. Provas de agregação apresentadas à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.87-100.

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In Afonso, Almerindo Janela & Esteban Maria Teresa (Orgs.) (2010). *Olhares e Interfaces, reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-39). São Paulo: Cortez Editora.

Fernandes, Domingos (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas práticas e metodológicas. In Alves, Maria Palmira & De Hetele J. M. (Orgs.) (2011). *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-140). Porto: Porto Editora.

Ferreira, Fernando Ilídio & Sarmento, Manuel Jacinto (1995). *Comunidades Educativas: a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional*, V Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE.

Ferreira, J. M. C., Abreu, P. N., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill

Fetterman, D., Kaftarian, S. & Wandersman, A. (Eds.) (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oakes, CA: Sage.

Fetterman, D. e Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation, Principles in Practice*. Guilford Publications.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Figari, G (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (Coord.s) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.

Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.

Flores, M. Assunção (2010). *A avaliação dos professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações*. Areal Editores. *Introdução* pp. 7-20

Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-124). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Fernandes, António S., Machado, J., Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, Luiz Carlos de (2005). Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. In *Educação & Sociedade*, vol.26, n.º 92, pp.911-933

Friedberg, Erhard (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Giddens, A. (2006). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gil, José (2002). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D`Água.

Gil, José (2009). *Em Busca da Identidade – o desnorte*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.

Glasman, N. (2002). Na Intensive Evaluation Period in a Large Califórnia School District: Highlights and Lessons. In *Studies in Educational Evaluation*, n.º 28, pp.123-146, Elsevier.

Glatter, Ron (2007). *As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade dos sistemas organizacionais*. ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, pp.113-145.

Godinho, V. M. (2011). *Problematizar a Sociedade*. Lisboa: Quetzal Editores.

Gomes, Pulo J. P. (2004). A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação, *Cadernos BAD 2*

Gonçalves, Rita de Cássio Pacheco (2011). *Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*. Tese de doutoramento apresentada no Intituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Goodlad, J. (2004). *A Place Called School*. Nova Iorque: McGraw-Hill. Edição especial do vigésimo aniversário.

Greene, J.C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. *The Sage Handbook of Evaluation*, pp. 118-140. London: Sage

Grilo, Marçal. (2001). *Difícil é Sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.

Grilo, Marçal. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Grilo, Eduardo Marçal (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Edições tinta-da-china.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage

Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, pp 105-117. London: Sage.

Guerra, Miguel Ángel (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA

Guerra, Miguel Ángel (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Guerra, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática da avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

- Hadji, Charles (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hessel, S. (2011). *Empenhai-vos!* Lisboa: Planeta.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- House, E. & Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. In D. Stufflebeam, G. Madaus, T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd. Edition), pp.409-422. Dordrecht:Kluwer.
- House, E. & Howe, K. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, pp. 79-243. Boston: Kluwer.
- Iannone, Leila Rentroia (2006). A Organização Escolar em Novas Versões. *Revista E-curriculum*, ISSN 1809-3876, São Paulo, vol. 1, n.º 2.
- Inspecção-Geral da Educação (2000, 2001, 2002). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2005). *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*. Lisboa: IGE

- Ishikawa, K. (1995). *What is Total Quality Control*. Rio de Janeiro: Campus editora (6.^a Edição).
- Joint Committee on Standards For Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*
- Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais*. Lisboa: Gradiva.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, (30) , pp.23-36.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In Barroso, J. (Org.), *O estudo da escola* (pp.15). Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (1998). Modelos de organização das Escolas Básica e Secundária. In *A gestão do sistema escolar* (pp. 149-195). Comissão de Reforma do Sistema Educativo. ME: GEP.
- Lima, Licínio C. (1999). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, 2.^a edição. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. (Org.) (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.

Lima, Licínio C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio C. (2011a). *A Educação Na Republica*. Profedições.

Lincoln, Y. S. (1995). *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research*, *Qualitative inquiry*, vol. 1, n.º3, pp. 275-289.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Lüdke, M. & André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.

Lukas, J. F. & Santiago, K. M (2004). *Evaluación educativa psicología y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Lukas, J. F. & Santiago, K. M. (2004a). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.6 (2).

MacBeath, John (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge Farmer.

MacBeath, J., Schratz, J., Jakobsen, L. e Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European Schools*. Taylor e Francis.

MacBeath, John (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol 7, n.1, SAGE Publications pp. 87-91.

MacBeath, John; Meuret, Denis; Schratz, Michael; Jakobsen, Lars B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Machado, Eusébio André (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (Coord.s) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.

Machado, Eusébio André (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Ramada: Edições Pedago.

Madaus, G. Stufflebeam, D. e Scriven, M (1991). Program Evaluation: A historical overview. In G. Madaus, M.Scriven e D. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation Models: View points on educational and human services evaluation*, pp. 3-22. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Madureira, César & Rodrigues, Miguel (2006). A Administração Pública do Século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. In *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, n.º 2, pp.153-171.

Marchesi, Álvaro (2001). *Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo*. www.cursoverao.pt/C-2001/AlvaroMarchesi.htm

Matthews, P. & Sammons, P. (2005). The Differential Improvement of Schools causing concern in England. In *REICE*, Vol. 3, n.º 1, pp. 255-264. Disponível em http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/MathewsSammons.pdf

Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative Study. In L. Bickman & D.J. R (Eds), *Handbook of Applied Research Methods*, pp. 69-100. London : Sage

McNamara, Gerry & O'Hara, Joe (2005). Internal review and self-evaluation – The choosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educacional Evaluation* 31, pp.267-282. Oxford: Elsevier.

Melo, M. Benedita Portugal (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gia: Fundação Manuel Leão.

Méndez, J. M. Álvarez (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. *Colecção Cadernos Criap, n.º 30*. Porto: Edições ASA

Merrian, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Califórnia: Jossey- Bass Inc, Publishers.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Meuret, Denis (2002). O Papel da Avaliação na Regulação dos Sistemas Educativos. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *II Simpósio sobre Organização e Getão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meuret, Denis e Morlaix, Sophie (2003). Conditions of sucess of a school`s self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School effectiveness and school improvement*, vol. 14, n.º 1, pp.53-71. Swets & Zeitlinger Publishers.

Ministério da Educação (2005). *Relatório nacional das provas de aferição 2004*. www.min-edu.pt

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. London: Sage Publications.

Morgan, Gareth (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.

Morin, E. & Viveret, P. (2010). *Como viver em tempo de crise?* Lisboa: INCM.

Mortimore, P. *et al.* (1988). *School matters*. Wells: Open Books.

Murcho, Desidério (2011). *Filosofia em directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon

Nevo, D. (2006). Evaluation in Education. *International handbook of educational evaluation*, n.º 20, pp.441-460.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-43.

Nóvoa, A. (org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (2005). *Entrevista ao correio da educação*, n.º 2210, Abril, 25.

Nóvoa, António (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de educación* (2009).

Nóvoa, António (2010). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. Assembleia da República/Comissão de Educação e Ciência. *Que currículo para o século XXI ?* pp.39-46.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE (2004). *Education at a glance: OECD indicators*.

Pacheco, José (1998). A avaliação da aprendizagem. In L., Almeida & J., Tavares (orgs). *Conhecer, aprender e avaliar*, pp. 111-132. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (2010). *Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação* (3.^a edição). Petrópolis: Editora Vozes.

Pais, José Machado (2009). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Palma, José Borges (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Revista do Fórum Português de Avaliação Educacional*, 1. pp. 35-39

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. E.U.A.: Sage Publications.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2003). Utilization-focused evaluation. In G. Madaus, M. Scriven e D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human and Human Services Evaluation*, pp.15-30. Boston: Kluwer.

Perrenoud, P. (1992). A Organização, A Eficácia da Mudança, Realidades Construídas Pelos Actores. In *A Escola e a Mudança*. Escola Editora.

Perrenoud, P. (1998). A avaliação dos estabelecimentos escolares. Um novo avatar de ilusão científica? *Sistemas de avaliação educacional*, n.º 30.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. e tal (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A Formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Pessoa, Fernando (2011 [1919]). *Como organizar Portugal*. Lisboa: Babel.

Pina e Cunha, M. *et al.* (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Rh Editora.

Ponte, J. P. (1994). O Estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, Vol. 3 (1), pp.3-17.

Prosovac, E. & Carey, R. (1997). *Program evaluation methods and case studies*. New Jersey: Prentie-Hall

Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.

Quinn, R. (1996). *Deep Change*. Califórnia (1.^a edição).

Quivy, R.; & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Reezigt, G. J. (Ed.), (2001). *A framework for effective school improvement: Final report of the effective school improvement project*. Gion: Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.

Rego, Arménio & Cunha, Miguel Pina (2004). Comportamento organizacional: XXI temas e debates para o século XXI. In *Comportamento organizacional e gestão, revista do ISPA*, vol.10, n.º 1, pp.5-35.

Reis, Pedro. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: ME/Conselho Científico para a avaliação de professores.

Rocha, Abel Paiva (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.

Rocha, J.A. Oliveira (2006). *Gestão da qualidade. Aplicação aos serviços públicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Rocha, J.A. Oliveira (2009). *Gestão pública e modernização administrativa*. Oeiras: INA Editora.

Rocha, J. A. Oliveira (2011). *Gestão pública. Teoria, modelos e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2005). *Discurso proferido pela Sr.^a Ministra da Educação na abertura do congresso internacional “Educação e Trabalho: Representações Sociais, competências e trajectórias profissionais.”*

Rodrigues, Maria de Lurdes (2005a). *Discurso proferido pela Sr.^a Ministra da Educação por ocasião da apresentação dos resultados do PISA 2000*.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola pública pode fazer a diferença*. Almedina: Coimbra.

Rodrigues, Pedro (1999). A avaliação curricular. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação e educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, Pedro (2009). Recensões. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.115-118.

Roths, Luís (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCE –UP.

Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (Coord.s) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.

Rossi. P. (2004). My views of evaluation and their origins. In M.C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*, pp.122-131. London: Sage.

Rutter, M. *et al.* (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Sommerset: Open Books.

Sá, Virgínio (2005). A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder. In Licínio Lima (org.) *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional* (pp.197-248). Porto: Edições ASA.

Sá, Virgínio (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Avaliação políticas públicas educativas*, Rio de Janeiro, v. 17, n.62, pp. 87-108.

Santana, Silvina (2005). Modelo Integrado para o estudo da Aprendizagem Organizacional: *Análise Social- Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 49 , n.º175, pp.367-391.

Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A., Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*: OECD, 2012.

Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Um Discurso Sobre as Ciências*, 14.º Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2011). *Portugal, ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.

Santos Guerra, Miguel Angel (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa de escolas*. Porto: ASA.

Sarmiento, Manuel Jacinto & Ferreira Ilídio Fernando (1995). *Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional*, Comunicação apresentada no V Colóquio da AIPELF/AFIRSE.

Saunders, Lesley (1999). Who or what is school “self-evaluation for? *School effectiveness and school improvement*, vol. 10, No. 4, pp.414-429.

Scheerens, Jaap (2001). School Effectiveness in Developing Countries. In *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n.º 4, pp. 353-358

Scheerens, Jaap (2003). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Scheerens, Jaap (2004). The Evaluation Culture. *Studies in Educational Evaluation*, n.º 30, pp.105-124.

Scheerens, Jaap (2004a). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Schwandt T. e Burgon, H. (2006). Evaluation and The Study of Lived Experience. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, pp. 98-117. London: Sage.

Schein, Edgar (1992). *Organizational culture and leadership*. S. Francisco, Jossey Bass

Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. CINVESTAV – IPN, s.n., Cidade do México: departamento de investigaciones educativas. Disponível em <http://www.campus-oei.org/caliddad/sylvia.htm>

Scriven, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational. In E. House(Ed.), *New directions in educational evaluation*. (pp.53-67). London Falmer.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, pp.147-166.

Scriven, M (2000). Evaluation Ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T.Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, pp. 249-278. Boston: Kluwer.

Sergiovanni T.J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Shaw, I., Greene, J. & Mark, M. (Eds.) (2006). *The Sage handbook of evaluation*. London: Sage.

SICI (2003). *Effective School Self Evaluation* (relatório final), SICI: Acessível em <http://sici.org.uk/ESSE>.

Silva, Augusto Santos (2001). Avaliação para a aualidade. In *Jornal Expresso*, de 21 de Março, p.22.

Silva Augusto Santos (2002). *Por uma política de deias em ducação*. Porto: Edições ASA.

Silva, Augusto Santos (2006). *A Sociologia e o debate público. Estudos sobre a relação entre conhecer e agir*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, José Manuel (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silvestre, H. C. (2010). *Gestão Pública. Modelos de Prestação no Serviço Público*. Lisboa: Escolar Editora.

Simons, Helen (1999). Avaliação e Reforma das Escolas. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp.155-170). Porto: Porto Editora.

Sobrinho, José Dias (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação no ensino superior no Brasil. In L.Freitas Org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. (pp.13-62). Florianópolis: Editora Insular.

Sobrinho, José Dias (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? In *Educação e Sociedade*, Vol. 25, n.º 88, pp. 703-727.

Stake, R. e Schwandt, T. (2006). On Discerning Quality in Evaluation. In Shaw, I., Greene, J. e Mark, M. (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, 18, pp. 404-418. London: Sage

Stake, R. (1998). Case studies. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Orgs.). *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). California: Sage Publications.

Stake, R. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T.Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, pp. 343-362. Boston: Kluwer.

Stake, R. (2006). *Evaluación Compreensiva y Evaluación Basada em Estándares*. Barcelona: Graó.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stufflebeam, D. (1997). *Strategies for Institutionalizing Evaluation: Revisited*. www.wmich/evalctr/checklists

Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F.Madaus & T. Kellaghan (eds.), *International Handbook of Educacional Evaluation*, pp.33-83. Boston: Kluwer.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educacional Evaluation*, pp. 31-62. Boston: Kluwer.

Stufflebeam, D. (2003a). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educacional Evaluation*, pp. 775-806. Boston: Kluwer.

Stufflebeam, D. (2003b). *The CIPP Model For Evaluation*. www.wmich.edu/evalctr/checklists

Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds) (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Teodoro, António (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Lisboa: Edições Afontamento.

Teodoro, António (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Universidade Lusófona, Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação.

Terrasêca, Manuela & Caramelo, João. (2008). Contributos de um modelo de avaliação ("Avaliação Institucional") para a melhoria das práticas de formação. *Comunicação apresentada na conferência internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas*

Townsend, T. (2001). Satan or saviour? : an analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School improvement*, Vol. 12, n.º1, pp 131-157.

Tójar Hurtado, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: Una propuesta integrada*. Buenos Aires, Fundec.

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Vestman, Ove Karlsson & Conner, Ross F. (2006). The Relationship Between Evaluation and Politics. *International Handbook of Educational Evaluation*. n.º 10, pp.225-242

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo do impacto do programa de avaliação integrada*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.

Vicente, Nuno Augusto Lopes (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

Visscher, Adrie. J.(2001). Public school performance indicators: problems and recommendations. *Studies in educational evaluation* (27), pp.199-214.

Walberg, H.J. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e Conclusões*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Wolcott, Henry F. (1994) *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Londres: Sage Publications.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. EUA.: Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Case Study Research: design and methods*, 3rd edition. London:Sage

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso:planejamento e métodos*.Porto Alegre: Artmed.

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

Zorrinho, C., Serrano, A. e Lacerda, P. (2003). *Gerir em Complexidade*. Edições Sílabo

Legislação Referida/Consultada

Decreto-Lei n.º 166-A/99, de 13 de Maio

Decreto-Lei n.º 135/99, de 22 de abril

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

Despacho n.º 370/2006, de 3 de Maio

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de Março,